

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Analýza vzdělávacích potřeb zaměstnanců ve fakultní nemocnici

Faculty hospital employee educational requirement analysis

Bc. Miroslav Dubovický

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
Studijní program: Management vzdělávání
Studijní obor: Specializace v pedagogice

2020

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma **Analýza vzdělávacích potřeb zaměstnanců ve fakultní nemocnici** vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

.....

podpis

Rád bych poděkoval touto cestou vedoucímu práce prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA za podnětné rady a pomoc při tvorbě předložené diplomové práce.

Zároveň děkuji všem lékařům za ochotu a vstřícnost při realizaci výzkumného šetření.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávacích potřeb zaměstnanců, kteří jsou zaměstnanci nemocnice i lékařské fakulty, respektive lékařů, kteří vykonávají lékařskou i pedagogickou činnost. Práce v teoretické části je zaměřena na problematiku řízení a rozvoje zaměstnanců, a také právní ukotvení potřeby lékařů se neustále vzdělávat. Celoživotní učení, potažmo andragogika je nástrojem k aktivnějšímu využívání inovativních metod a nástrojů pro digitální rozvoj kompetencí. Analýzu vzdělávacích potřeb reflektují ekonomické, sociologické nebo sociálně politické analýzy zdůrazňující nutnost celoživotního vzdělávání bez ohledu na subjektivní či objektivní typologickou dimenzi. Cílem předložené diplomové práce je analyzovat současný stav vzdělávacích potřeb lékařů, kteří vykonávají lékařskou i pedagogickou činnost s ohledem na nepřetržitý rozvoj digitalizace. Pro získání požadovaných informací bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření, a to dvě metody dotazování. Analýzou vzdělávacích potřeb lékařů fakultní nemocnice bylo zjištěno, že dotčená průmyslová revoluce, je jejich profesní součástí, a to nejen z důvodu subjektivní dimenze potřeb, ale také z důvodu chránění sama sebe a zaměstnavatele při jednotlivých výkonech.

KLÍČOVÁ SLOVA

Lidské zdroje, rozvoj lidských zdrojů, celoživotní vzdělávání, andragogika, digitalizace, fakultní nemocnice

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on topic of educational needs of hospital and faculty of medicine employees, concretely doctors performing medical and pedagogical services. The theoretical part deals with the issue of employee management and development and with legislative confirmation of doctors need to constantly educate themselves. Lifelong learning, by extension, andragogy, is a tool for more active using of innovative methods and instruments for developing digital competences. Economical, sociological and sociopolitical analysis reflect educational needs analysis and emphasize the need for lifelong learning without regard for subjective or objective typological dimension. The major goal of this thesis is to analyze current condition of doctor's educational needs who perform medical and pedagogical services considering continual digitization development. I chose qualitative research investigation, two methods of questioning to gain required data. The analysis of doctor's educational needs in university hospital proved that current industrial revolution is professionally included not only by reason of subjective dimension of needs but also because of protecting themselves and their employers at particular performances.

KEYWORDS

Human sources, human sources development, lifelong learning, andragogy, digitization, teaching hospital

Obsah

Úvod.....	6
1 Pojetí řízení lidských zdrojů.....	8
1.1 Řízení a rozvoj lidských zdrojů.....	10
1.2 Strategický rozvoj lidských zdrojů.....	15
2 Spektrum celoživotního vzdělávání.....	18
2.1 Andragogika v množině digitalizace.....	22
2.2 Legislativa ukotvující vzdělání a vzdělávání lékařů.....	26
2.3 Systematický přístup ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců.....	28
3 Vzdělávání dospělých v průmyslu 4.0.....	31
3.1 Oblast technologií, jejich vývoje a uplatnění.....	32
4 Vzdělávací potřeby a jejich typologie.....	34
4.1 Typologie vzdělávacích potřeb.....	37
4.2 Identifikace a analýza vzdělávacích potřeb.....	39
4.3 Způsoby analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb.....	41
4.4 Plán vzdělávání.....	42
5 Specifika fakultní nemocnice.....	44
6 Zvolené metody analýzy.....	47
6.1 Kvalitativní výzkum.....	49
6.2 Kvalitativní dotazování.....	50
7 Řešení zkoumané problematiky.....	54
7.1 Objekt výzkumu.....	54
8 Výsledky šetření.....	59
9 Diskuze.....	74
Závěr.....	78
10 Seznam použitých informačních zdrojů.....	80

Úvod

Problematika analýzy vzdělávacích potřeb by v současné znalostní společnosti měla být snad povinným konceptem každé organizace. V kontextu řízení lidských zdrojů, celoživotního vzdělávání a to především s nejnovějším paradigmatem Vzdělávání 4.0, které navazuje na čtvrtou průmyslovou revoluci je o to vyšší význam potřeby se vzdělávat v kurikulu andragogiky.

Vzdělávací potřeby jsou ovlivňovány trhem práce, osobnostními a společenskými vlivy, přičemž vzdělávací potřeby jednotlivce by v ideálním vztahu měli být v korelaci se společenskými potřebami, které vyvolávají vzdělávací poptávku.

Touto problematikou se zabývá manažerská funkce, respektive řízení a rozvoj lidských zdrojů, která bude po této preambuli popsána a vysvětlena v první kapitole.

Do oblasti lidských zdrojů spadá ochota i předpoklady se učit. V období růstu požadavků na odbornost a kvality s nastupujícím digitálním průmyslem je potenciál pro sebezrovoj velmi důležitým aspektem.

Důraz na vzdělávání je kladem již povinnou školní docházkou a nemělo by tomu být jinak ani v následujících etapách lidského života. Lidský kapitál je totiž oprávněně chápán jako nejcennější bohatství v organizaci. Rozšiřování či prohlubování znalostí, schopností a dovedností je součástí celoživotního učení. Kapitola je úmyslně nazvána „Spektrum celoživotního vzdělávání“ vzhledem k tomu, co vše tato široká škála kontinuálního procesu získávání a rozvoje vědomostí nabízí. Celoživotní vzdělávání neboli celoživotní učení je v dnešní době vnímáno jako nezbytný proces vedoucí k uplatnění jedince na trhu práce. Další vzdělávání pracovníků je těžištěm profesního rozvoje a v této konkrétní problematice je celoživotní učení legislativně podepsáno.

Vzdělávání ve čtvrtém technologickém průmyslu představuje koncept digitálního růstu, vývoj technologií a nastavuje jaká kritéria by mělo splňovat celoživotní učení v této novodobé podobě. Vzdělávání 4.0 je pojmenování všech možných aspektů, které by mohly ovlivnit v budoucnu trh práce a následně vytvořit účinné preventivní mechanismy.

Na potřebu nových kompetencí, vyžadovaných digitálních transformací se uplatňuje analýza vzdělávacích potřeb, která je stěžejní problematikou předložené diplomové práce. V této kapitole jsou vymezeny jednotlivé termíny ze studované oblasti, které poskytují ucelený přehled o daném tématu.

Předložená diplomová práce, jak již bylo popsáno výše se věnuje tématu analýze vzdělávacích potřeb, která je v rámci vlastního šetření implementována v sektoru fakultní nemocnice.

Cílem předložené diplomové práce je analyzovat současný stav vzdělávacích potřeb lékařů, kteří vykonávají lékařskou i pedagogickou činnost s ohledem na nepřetržitý rozvoj digitalizace.

Rozborem vzdělávacích potřeb lékařů, kteří vykonávají jak lékařskou, tak pedagogickou činnost lze říci, že vzdělávací potřeby lékařů jsou do jisté míry v této konstalaci stejné. Klinická praxe se velmi promítá do té pedagogické, jelikož lékaři učí především na příkladech, které se skutečně staly. Vzhledem k neustálému vývoji technologií a robotizace je potřeba neustále doplňovat a prohlubovat své znalosti.

Autor také shrnul strategický záměr lékařské fakulty, především jeho pedagogickou činnost a strategické záměry v souladu s průmyslem 4.0.

V závěru předložené diplomové práce jsou prezentovány výsledky analýzy vzdělávacích potřeb lékařů, kteří vykonávají lékařskou i pedagogickou činnost v sektoru fakultní nemocnice.

1 Pojetí řízení lidských zdrojů

Řízení lidských zdrojů se poprvé objevil jako jasně definovaný pojem uprostřed osmdesátých let, kdy byly vypracovány americkými univerzitními badateli dva modely. Boxall (1992) je pokřtil jako „model souladu“, „harvardský systém“. Armstrong ve své knize zmiňuje, že model souladu byl poprvé definován v pojetí řízení lidských zdrojů Fombrem a kol. (1984). Tvrdili, že systémy lidských zdrojů a organizační struktura by měly být řízeny způsobem, který je v souladu se strategií organizace. (Armstrong, 1999, s. 149,150)

Torrington a Hall (2008, s. 4) ve své knize popisují pojetí řízení lidských zdrojů jako základ všech řídicích činností, ale není základem všech obchodních činností. Základem řízení je vždy to samé: „*přesvědčit podnikatele, aby dělali věci produktivně, aby podniky prosperovaly a lidé prosperovali*“¹

Armstrong (1999, s. 150) řadí mezi další zakladatele řízení lidských zdrojů Beera a kol. (1984), kteří vymysleli Harvardský systém řízení lidských zdrojů. Jejich systém je založen na víře, že problémy klasického personálního řízení mohou být vyřešeny pouze:

- Pokud si manažeři-generalisté vytvoří názor na to, jak si přejí vidět zaměstnance vyžadované a rozvíjené podnikem a jaká politika a praxe řízení lidských zdrojů by mohla vést k dosažení těchto cílů.
- Bez ústřední filozofie nebo strategické vize, které mohou nabídnout pouze manažeři, řízení lidských zdrojů pravděpodobně zůstane souborem nezávislých činností, z nichž každá bude řízena svými vlastními tradičními postupy.

Beer a jeho kolegové byli tedy první, kteří zdůraznili základní princip řízení lidských zdrojů, a sice to, že je věcí liniových manažerů. Zdůrazňovali potřebu soudržnosti

a propojenosti jednotlivých oblastí politiky řízení lidských zdrojů zřejmě jednoho

¹ Human resource management is the basis of all management activity, but it is not the basis of all business activity. The basis of management is always the same: getting the people of the business to make things happen in a productive way, so that the business prospers and the people thrive.

z nejobtížnějších aspektů tohoto pojetí, pokud jde o jeho praktickou aplikaci. Mimo to také prohlašovali: „*Řízení lidských zdrojů zahrnuje všechna manažerská rozhodnutí a kroky, které ovlivňují povahu vzájemných vztahů mezi organizací a jejími zaměstnanci – jejími lidskými zdroji.*“ Manažeři, zejména nejvyšší manažeři, přijímají neustále strategická rozhodnutí a ta budou mít značný dopad na zaměstnance. Např. zavedení nové technologie nebo rozhodnutí o tom, jak by společnost měla růst, v sobě obsahují důležitá rozhodnutí z oblasti řízení lidských zdrojů, stejně tak rozhodnutí finanční povahy. Žádné z těchto rozhodnutí však nenáleží samo o sobě do sféry personálních činností. Beer a jeho kolegové se domnívají, že „*mnoho dnešních problémů vyžaduje širší, komplexnější a strategičtější úhel pohledu respektující lidské zdroje organizace*“. (Armstrong, 1999, s. 150)

Dle Torringtona a Hallové (2008, s. 4) řízení lidských zdrojů vyžaduje stálou rovnováhu mezi plněním lidských cílů a uspokojováním strategických a finančních potřeb společnosti. Někdy se může měřítko posunout příliš daleko jedním směrem. Během šedesátých a sedmdesátých let lidské snahy starších lidí ve společnostech a operacích veřejného sektoru měly tendenci produkovat velké zaměstnance s těžkými byrokracemi, hierarchickými a stagnujícími podniky.²

Také řada britských badatelů významně přispěla k pojetí řízení lidských zdrojů. David Guest převzal harvardský model a dále jej rozvinul tím, že definoval čtyři cíle politiky, které, jak věří, mohou být využívány jako určitá kritéria:

1. Strategická integrace: schopnost organizace integrovat záležitosti řízení lidských zdrojů do svých strategických plánů, zabezpečit, aby různé aspekty řízení lidských zdrojů byly v souladu a umožňovaly liniovým manažerům brát ve svém rozhodování v úvahu hledisko řízení lidských zdrojů.
2. Vysoká míra oddanosti: pocit závazku chovat se v zájmu dohodnutých cílů a také oddanost v postojích odrážejících silnou identifikaci s podnikem.

² Managing resourceful humans requires a constant balancing between meeting the human aspirations of the people and meeting the strategic and financial needs of the business. At times the balance can shift too far in one direction. Through the 1960s and 1970s the human aspirations of senior people in companies and public sector operations tended to produce large staffs, with heavyweight, hierarchical bureaucracies and stagnant businesses.

3. Vysoká kvalita: týká se všech aspektů manažerského chování, které se přenáší přímo na kvalitu zboží a poskytovaných služeb a týká se i řízení zaměstnanců a investování do vysoce kvalitních zaměstnanců.
4. Flexibilita: funkční flexibilita a existence adaptabilní organizační struktury se schopností zvládnout inovace. Guest je přesvědčen, že hnací silou řízení lidských zdrojů je „hledat konkurenční výhodu na trhu prostřednictvím poskytování zboží a služeb vysoké kvality, pomoci konkurenčním cenám navazujícím na vysokou produktivitu a schopnosti pružně inovovat a řídit změny v reakci na změny na trhu nebo na převratné změny ve výzkumu a vývoji“. Domnívá se, že hodnoty řízení lidských zdrojů jsou:
 - unitaristické v míře, v jaké nepředpokládají žádné zásadní nebo nevyhnutelné rozdíly v zájmech mezi managementem a pracovníky,
 - individualistické v tom, že zdůrazňují propojení jedinec-organizace a dávají mu přednost před působením prostřednictvím systémů skupin nebo představitelů. Guest tvrdil, že řízení lidských zdrojů má dopad spíše na postoje než na chování. Také prohlásil, že tento termín *„obsahuje riziko, že se stane všezahrnující frází, odrážející všeobecný záměr, ale postrádající specifický význam“*. (Armstrong, 1999, s. 151, 152)

Další badatelé, kteří se podíleli na pojetí řízení lidských zdrojů, byli např.: Karen Leggová, Chris Hendry, Andrew Pettigrew, John Purcell, Keith Sisson nebo John Storey. (Armstrong, 1999, s. 152-154)

1.1 Řízení a rozvoj lidských zdrojů

Řízení lidských zdrojů se zabývá vším, co souvisí se řízením a zaměstnáváním lidí v organizacích. Zahrnuje činnosti týkající se strategického řízení lidských zdrojů, řízení lidského kapitálu, řízení znalostí, rozvoje organizace, společenské odpovědnosti organizace zabezpečování lidských zdrojů (plánování lidských zdrojů, získávání a výběru zaměstnanců, řízení talentů), řízení pracovního výkonu a odměňování zaměstnanců,

vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, pracovních a zaměstnaneckých vztahů, péče o zaměstnance a poskytování služeb zaměstnancům. Řízení lidských zdrojů má rovněž určitý mezinárodní rozměr (Armstrong, Taylor, 2015, s. 45)

Dle Mathise a Jacksona (2008, s. 4) řízení lidských zdrojů navrhuje systémy řízení, které zajistí, že lidský talent bude využíván efektivně a efektivně k dosažení organizačních cílů. V prostředí, ve kterém se pracovní síla neustále mění, se mění i zákony a potřeby zaměstnavatelů. Činnosti v oblasti řízení lidských zdrojů se proto neustále mění a vyvíjejí. Řízení lidí v organizaci je více než pouhé spravování placeného programu, navrhování školení nebo vyhýbání se soudním procesům. Pokud mají být lidské zdroje důležitou součástí úspěšné konkurence na trhu, je nutná jiná úroveň přemýšlení o řízení lidských zdrojů. Cílem by měli být produktivní, kreativní lidé pracující v pružné a efektivní organizaci, která poskytuje odměnu za práci s vyhlášenou pověstí vynikajícího zaměstnavatele. Manažeři a profesionálové v oblasti lidských zdrojů se však příliš často zaměřují na činnosti v oblasti lidských zdrojů, jako je analýza práce, analýzy vzdělávacích potřeb nebo bezpečnostní školení – a tyto věci se určitě musí udělat.³

Armstrong (1999, s. 149) *„řízení lidských zdrojů může být koncepčně chápáno jako promyšlený, strategický a logický přístup k řízení toho nejcennějšího jmění organizace – lidí, kteří v ní pracují a kteří kolektivně i individuálně přispívají k dosahování hospodářských cílů.“*

Termíny „řízení lidských zdrojů“ a „lidské zdroje“ do značné míry nahradily termín „personální řízení“ ve smyslu označení procesů týkajících se řízení lidí v organizacích. Řízení lidských zdrojů je definováno jako *„strategický a logický promyšlený přístup*

³ Human resource management is designing management systems to ensure that human talent is used effectively and efficiently to accomplish organizational goals. In an environment in which the workforce keeps changing, laws and the needs of employers change too. Therefore, HR management activities continue to change and evolve. However, as the HR Headline suggests, managing people in an organization is about more than simply administering a pay program, designing training, or avoiding lawsuits. If human resources are to be an important part of successfully competing in the marketplace, a different level of thinking about HR management is necessary. Productive, creative people working in a flexible, effective organization that provides rewarding work with an earned reputation as an excellent employer should be the goal. However, too often HR managers and professionals primarily concentrate on HR activities such as job analysis or safety training-and those things certainly do need to be done.

k řízení toho nejcennějšího, co organizace mají – lidí, kteří v organizaci pracují a kteří individuálně i kolektivně přispívají k dosažení cílů organizace.“ (Armstrong, 2007, s. 27)

Šikýř (2014, s. 22) ve své publikaci zmiňuje, že naplňování úkolů řízení lidských zdrojů slouží jednotlivé činnosti řízení lidských zdrojů, které umožňují organizaci „*systematicky získávat, využívat a rozvíjet odpovídající počet schopných a motivujících lidí.*“

Torrington, Hall a Taylor (2005, s. 14) definují řízení lidských zdrojů jako řadu činností, které: „*nejprve umožňují pracujícím lidem a organizaci, která využívá jejich dovednosti, dohodnout se na cílech a povaze jejich pracovního vztahu a zadruhé zajistí splnění dohody.*“⁴

Storey (1989) se domnívá, že řízení lidských zdrojů lze považovat za „*soubor vzájemně propojených politik vycházejících z určité ideologie a filozofie*“. (in Armstrong, 2007, s. 27)

Šikýř (2014, s. 22) přisuzuje jednotlivé činnosti řízení lidských zdrojů na:

- Vytváření a analyzování pracovních míst
- Plánování lidských zdrojů
- Obsazování volných pracovních pozic
- Řízení pracovního výkonu, hodnocení zaměstnanců
- Odměňování
- Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců
- Péče o zaměstnance
- Využití personálního informačního systému

Armstrong (2007, s. 27) pak uvádí čtyři aspekty, které tvoří smysluplnou verzi řízení lidských zdrojů:

1. zvláštní, specifická konstelace přesvědčení a předpokladů;
2. strategické podněty poskytující informace pro rozhodování o řízení lidí;

⁴ Human resource management is a series of activities which: first enables working people and the organisation which uses their skills to agree about the objectives and nature of their working relationship and, secondly, ensures that the agreement is fulfilled.

3. ústřední role liniových manažerů;
4. spoléhání na soustavu „pák“ k formování zaměstnaneckých vztahů.

Řízení lidských zdrojů funguje prostřednictvím systémů lidských zdrojů, které logickým a promyšleným způsobem propojují:

- Filozofie lidských zdrojů popisující klíčové a zastřešující hodnoty a základní principy uplatňované v řízení lidí.
- Strategie lidských zdrojů definující směr, jímž se bude řízení lidských zdrojů ubírat.
- Politiky lidských zdrojů, což jsou zásady definující, jak by měly být tyto hodnoty, principy a strategie uplatňovány a realizovány v jednotlivých oblastech řízení lidských zdrojů.
- Procesy v oblasti lidských zdrojů obsahující formální postupy a metody používané k uskutečňování strategických plánů a politik lidských zdrojů.
- Praxe v oblasti lidských zdrojů zahrnující neformální přístupy používané při řízení lidí.
- Programy v oblasti lidských zdrojů umožňující, realizaci strategie, politiky a praxe v oblasti lidských zdrojů dle plánu. (Armstrong, 2007, s. 27)

Dle Armstronga a Taylora (2015, s. 48) mezi cíle řízení lidských zdrojů patří:

- podporovat dosahování strategických cílů organizace vytvářením a uplatňováním strategií lidských zdrojů v souladu se strategií organizace (strategické řízení lidských zdrojů přispívat k rozvoji kultury zaměřené na dosahování vysokého výkonu;
- zabezpečovat organizaci kvalifikované, talentované a oddané lidi;
- usilovat o vytváření pozitivních pracovních vztahů a navozování vzájemné důvěry mezi managementem a zaměstnanci; podporovat uplatňování etického přístupu k řízení lidí.

Podle Dyera a Holdera (1988, s. 22–28) je cílem řízení lidských zdrojů zajištění potřebného počtu, požadovaných schopností, očekávaného chování a žádoucí oddanosti

zaměstnanců. Podle Guesta (1987) je cílem řízení lidských zdrojů dosažení strategického souladu, vysoké oddanosti, vysoké kvality a flexibility. Podle Boxalla (2007, s. 63) je posláním řízení lidských zdrojů podporovat životaschopnost podniku prostřednictvím nákladově efektivního a společensky přijatelného systému řízení pracovní síly. (Armstrong, Taylor, 2015, s. 48)

Současně se vznikem koncepce řízení lidských zdrojů a průběžně s jejím dalším vývojem je kladen stále větší důraz na rozvoj pracovníků a uplatnění získaných znalostí a dovedností ve výsledcích činnosti a v pracovním jednání. (Tureckiová, 2009, s. 31)

Leonard Nadler (1970) definoval rozvoj lidských zdrojů jako: „*organizované vzdělávací zkušenosti poskytované zaměstnavateli v rámci stanoveného časového období, aby se dosáhlo možnosti zlepšování výkonnosti a / nebo osobního růstu.*“ Tato definice utvářela pokračující debaty a diskuse. Například se zdá, že v definici jsou k rozvoji lidských zdrojů připojeny dva účely. Jednou je možnost zlepšení výkonu, druhá se týká osobního růstu.⁵ (Gold, 2013, s. 5)

Rozvoj pracovníků obsahuje následující činnosti:

1. Učení se – které definovali Bass a Vaughan (1967) jako „*relativně permanentní změnu v chování, ke které dochází v důsledku praxe nebo zkušenosti*“.
2. Vzdělávání – rozvoj znalostí, hodnot a vědomostí požadovaných spíše obecně ve všech oblastech života, než aby šlo o znalosti a dovednosti vztahující se k nějakým konkrétním oblastem pracovní činnosti.
3. Rozvoj – růst nebo realizace osobních schopností a potenciálu prostřednictvím nabízejících se vzdělávacích akcí a praxe.
4. Odborné vzdělávání (výcvik) – plánované a systematické formování chování pomocí vzdělávacích akcí, programů a instrukcí, které jedincům umožňují

⁵ Leonard Nadler (1970) who defined HRD as: organized learning experiences provided by employers, within a specified period of time, to bring about the possibility of performance improvement and/or personal growth. This definition has shaped continuing debates and controversies. For example, there seem to be two purposes attached to HRD in the definition. One is the possibility of improving performance, the other is concerned with bringing about personal growth.

dosáhnout takové úrovně znalostí, dovedností a schopností, aby mohli svou práci vykonávat efektivně. (Armstrong, 1999, s. 509)

1.2 Strategický rozvoj lidských zdrojů

Strategický rozvoj lidských zdrojů představuje široký a dlouhodobý pohled na to, jak politika a praxe rozvoje lidských zdrojů může přispět k uskutečnění podnikových strategií. Je podnikově a podnikatelsky orientovaný a strategie vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů jako součást strategického rozvoje lidských zdrojů vyplývají z podnikových strategií a hrají pozitivní roli při zabezpečování realizace podnikových cílů. (Armstrong, 2007, s. 443)

Strategický rozvoj lidského kapitálu klade důraz na součinnost s vizí organizace. Rozvoj lidských zdrojů vyjadřuje rozvoj pracovní schopnosti a flexibility organizace jako celku. Organizace, která vytváří prostředí povzbuzující zaměstnance ke vzdělávání a individuálnímu i kolektivnímu rozvoji. (Dvořáková, 2007, s. 287)

Strategický rozvoj lidských zdrojů definoval Hall (1984): „*Identifikace potřebných dovedností a aktivní řízení učení a vzdělávání pro dlouhodobé účely, vztahující se k explicitně formulované podnikové a podnikatelské strategii.*“ (in Armstrong, 2007, s. 443)

Novější definici nabídl Walton (1999): „*Strategický rozvoj lidských zdrojů znamená takové zavádění, vyřazování, modifikování, řízení a usměrňování procesů, které všechny jedince i týmy vybavuje dovednostmi, znalostmi a schopnostmi, které potřebují, aby byli schopni plnit současné i budoucí úkoly požadované organizací.*“ (in Armstrong, 2007, s. 443)

Podle Harrisonové (2000) je strategický rozvoj lidských zdrojů „*rozvoj vyplývající z jasné vize o schopnostech a potenciálu lidí, který probíhá v souladu s celkovým strategickým rámcem daného podniku*“. (in Armstrong, 2007, s. 443)

Dle Charváta (2006, s 101) strategický rozvoj lidských zdrojů má za úkol vytvořit úplný, logický a jednotný rámec pro rozvíjení lidí. Udává následující kritéria rozvoje lidských zdrojů:

- Rozvoj lidí je významný příspěvek k dosažení cílů organizace.
- Plány rozvoje lidí musí být v souladu s celkovou strategií.
- Rozvoj lidí musí být orientovaný na výkon.
- Uznáváme potřebu investovat do vzdělávání a zároveň jsme si vědomi, že hlavní odpovědnost zůstává na jednici.

Základním cílem strategického rozvoje lidských zdrojů je zvýšit schopnost lidských zdrojů v souladu s přesvědčením, že lidský kapitál organizace je hlavním zdrojem konkurenční výhody. Týká se tedy zabezpečování toho, aby organizace měla pro uspokojování svých současných a budoucích potřeb k dispozici správnou kvalitu lidí. Toho se dosahuje vytvářením promyšleného a komplexního rámce pro rozvíjení lidí. Konkrétními cíli strategického rozvoje lidských zdrojů jsou rozvoj intelektuálního kapitálu a zlepšování a propagování individuálního, týmového i celoorganizačního učení a vzdělávání pomocí vytváření kultury vzdělávání – prostředí, v němž jsou pracovníci podněcováni ke vzdělávání a rozvoji a v němž znalosti jsou systematicky řízeny. I když je strategický rozvoj lidských zdrojů podnikově a podnikatelsky orientovaná záležitost, jeho politika musí brát v úvahu také individuální aspirace a potřeby. Významnou záležitostí politiky rozvoje lidských zdrojů by měla být péče o zaměstnatelnost lidí uvnitř organizace i mimo ni. (Armstrong, 2007, s. 443)

Na individuální potřeby reaguje také Dvořáková (2007, s. 287) na podnět rozšiřování kvalifikace je rozvoj zaměstnanců dalším prostředkem směřujícím k odstranění rozdílu mezi požadovanou a stávající kvalifikací zaměstnanců prostřednictvím nových dovedností, schopností a znalostí.

Politika rozvoje lidských zdrojů je úzce spojena s tou stránkou řízení lidských zdrojů, která se týká investování do lidí a rozvíjení lidského kapitálu organizace. Jak říká Keep (in Armstrong, 2007, s. 444): *„Jedním z primárních cílů řízení lidských zdrojů je vytváření podmínek, v nichž se bude realizovat skrytý potenciál pracovníků a zajisti se jejich*

oddanost záležitostem organizace.“ Tento skrytý potenciál by měl být chápán nejen jako schopnost získávat a využívat nové dovednosti a znalosti, ale také jako dosud nevyužité bohatství myšlenek a nápadů o tom, jak by mohla být činnost organizace lépe uspořádána a prováděna. (Armstrong, 2007, s. 444)

2 Spektrum celoživotního vzdělávání

Dle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 13) celoživotní učení je v dnešní době vnímán o jako nezbytný proces vedoucí k uplatnění se jedince na trhu práce. Všechny členské státy Evropské unie se tímto klíčovým aspektem zabývají a určují efektivní rámec pro podporu strukturálních reforem⁶. Zásady celoživotního učení byly ve vyspělých zemích přijaty v rovině politické. Celoživotní učení je v rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU č 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení, definováno jako „*veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě*“.

Průcha a Veteška (2012, s. 52) v andragogickém slovníku popisují celoživotní vzdělávání jako „*veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů*“. V ideálním případě představuje nepřetržitý proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života. V současnosti zřejmá preference pojmu celoživotní učení na úkor pojmu vzdělávání je výrazem toho, že zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce. Celoživotní učení lze členit do dvou základních etap, které jsou označovány jako počáteční a další vzdělávání.

V dokumentu Strategie celoživotního učení ČR (2007, s. 9) počáteční vzdělávání probíhá zejména v mladém věku a může být ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky vstupem na trh práce nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele. Další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu na trh práce. Může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.

Formální vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. „*Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem,*

⁶ školských, ekonomických a sociálních

středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.).“

Neformální vzdělávání, které je zaměřeno na „*získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění.*“ Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání. Informální učení, které je chápáno jako „*proces získávání vědomostí, osvojování si z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti*“ (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního dovedností a kompetencí vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 9-10)

Z hlediska Seiferta a Čeladové (2012, s. 138-139) jsou lékaři v praxi denně konfrontováni s nejrůznějšími klinickými problémy z celého spektra medicíny a sami si nejlépe uvědomují, kde je potřeba doplnit znalosti a zvýšit kompetence. Je na každém lékaři, aby si vytvořil individuální plán systematického doplňování znalostí a dovedností, odpovídající potřebám jeho vlastní praxe. Lékař dbá i na vzdělání zdravotní sestry, případně dalších zaměstnanců praxe. V Evropě se dnes hovoří o celoživotním profesním rozvoji (continuing professional development – CPD). CPD je chápán jako proces celoživotního učení lékaře, jehož cílem je vysoká kvalita péče a za jehož řízení nese odpovědnost jak lékař sám, tak jeho odbornost, respektive lékařský stav. Tento proces je efektivní tehdy, pokud je vzdělávání v praxi propojeno s podporou kvality; vychází z auditu a hodnocení vlastních činností, ze sledování pochybení, vede k implementaci nových postupů atd.

Shrnuto Veteškou a Tureckiovou (2008, s. 13) celoživotní učení je „*proces adaptace na měnící se podmínky ekonomiky, techniky a společnosti se stává předpokladem pro trvalý rozvoj osobnosti a zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální vzdělávání/učení*“. Aktivní přístup jedince a moderní pojetí vzdělávací politiky je zdůrazněno pojmem učení, které mj. umožňuje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, umožňuje získávat kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoli během života (in Palán, 2002, s. 28)

Další profesní vzdělávání

Profesní vzdělávání je součástí dalšího vzdělávání. Zahrnuje všechny formy profesního vzdělávání a odborné přípravy v rámci počátečního, formálního vzdělávání a všechny formy vzdělávání dospělých spojené s výkonem povolání či zaměstnání. Cílem je rozvíjet postoje, znalosti a schopnosti požadované pro výkon určitého povolání. Na profesním vzdělávání se podílejí střední odborná učiliště, střední školy, vyšší odborné školy, vysoké školy atd. Absolvent získá podle zákona tzv. úplnou profesní kvalifikaci. Profesní vzdělávání realizují vzdělávací instituce, profesní sdružení, ale i samy podniky. (Průcha, Veteška, 2014, s. 224)

Další profesní vzdělávání je zpravidla vázáno na profesi či pracovní pozici. Záměrem dalšího profesního vzdělávání je dosažení souladu mezi způsobilostí jedince

a požadavky na danou profesi či pozici (in Mužík, 1999). Jeho podstatou je dosažení harmonie mezi kvalifikací subjektivní, kterou tvoří schopnosti a dovednosti dané osoby a kvalifikací objektivní, která je tvořena požadavky na výkon u konkrétní profese či pozice. Do dalšího profesního vzdělávání patří (in Mužík, 1999): Další odborné studijních forem, jako jsou kurzy, semináře, školení. Toto vzdělávání je realizováno většinou přímou výukou a poskytuje úzce specializované vzdělání dle potřeb praxe v dané profesi. Odborný trénink zaměřený na rozvoj dovedností vázaných k dané profesi či pozici, může se jednat o dovednosti manuální i intelektuální. Výuka je realizována pomocí vzdělávacích akcí propojených s technikami individuálního vedení, jako je koučink či mentoring, a s týmově orientovaným výcvikem praktických dovedností. Odborný

trénink je založen na principu učení akcí. Podstatou je transformace odborných znalostí

do praktických dovedností. Kombinované vzdělávání realizované dnes převážně v rámci graduálního či pregraduálního studia na vysoké škole. Jedná se o dlouhodobější systematickou výuku realizovanou za účelem dosažení určitého stupně školního vzdělání. V rámci této výuky se uplatňuje přímá výuka i techniky vzdělávání, které je představováno systémem diverzifikovanějších krátkodobějších forem individuálně řízeného studia.

V rámci dalšího profesního vzdělávání rozlišujeme tyto typy vzdělávacích aktivit

(in Mužík, 1999):

- normativní vzdělávání na základě zákonů; rekvalifikační kurzy;
- podnikové vzdělávání;
- kurzy celoživotního vzdělávání ve školství na středních, vyšších odborných a vysokých školách;
- ostatní odborné a zájmové vzdělávání. (Zormanová, 2017, s. 35)

Další profesní vzdělávání můžeme také rozdělit na tyto dva typy:

- Kvalifikační vzdělávání, do něhož patří postgraduální studium realizované za účelem zvyšování, rozšiřování a prohlubování vlastního již dosaženého vzdělání. Takovým příkladem je doplňující pedagogické či doktorandské studium.
- Rekvalifikační vzdělávání, které absolvuje člověk, jenž musí nebo chce během svého pracovního života změnit kvalifikaci. V praxi se setkáváme s různými typy rekvalifikace, jako jsou předkvalifikační kurzy, specifické rekvalifikace, nespecifické rekvalifikace, doplňkové rekvalifikace a zaměstnanecké rekvalifikace. (Zormanová, 2017, s. 35)

Rychlý rozvoj moderní společnosti, rozvoj vědy, techniky, technologií, vyvolávají potřebu celoživotního vzdělávání obyvatelstva v celosvětovém měřítku. S přihlédnutím

ke společenskému a hospodářskému vývoji ve světě od počátku tohoto století můžeme charakterizovat hlavní vlivy, které působí na rozvoj vzdělávání dospělých zvláště v profesní oblasti. (Mužík, 2000, s. 38)

2.1 Andragogika v množině digitalizace

Vzdělávání dospělých plní řadu funkcí, neboť jeho prostřednictvím člověk získává určité znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje, návyky, zkušenosti, kvalifikace a kompetence, ale také je mu přidělen určitý sociální status. Zormanová (2017, s. 23) funkce vzdělávání dospělých nám popisují jeho základní smysl a vymezují jeho nejobecnější cíle. Jedná se o tyto funkce:

1. humanizační (spočívající v obecné humanizaci jedince, jeho enkulturaci);
2. integrační (spočívající v socializaci jedince);
3. kvalifikační (umožňující uplatnění na trhu práce).

V současné době se stále více než pojem celoživotní vzdělávání používá pojem celoživotní učení, který je používán a upřednostňován proto, že zdůrazňuje zejména u dospělého jedince svobodu osobnosti důvěru ve vlastní schopnosti. Učení vede k osvojování vzorců chování, které pak jednatel využívá k překonávání a předvídání potíží i k jejich předcházení, učí se na potíže reagovat a obrátit je či využít ve svůj prospěch. Učení je otevřený proces, který formuje osobnost uvědoměle pomocí osvojování znalostí a dovedností či neuvědoměle, kdy si jednatel osvojuje vztahové a komunikační návyky. (Plamínek, 2014)

S příchodem průmyslové revoluce při rychlé digitalizaci klasických herních (aplikačních) konceptů v 21. století bylo mnoho analogových aplikací digitalizováno současně se zlepšením kvality digitálních médií. Rovněž došlo k bohatému vývoji zcela nového herního konceptu, včetně kvalitních aplikací pro vzdělávací účely. Z několika důvodů je realistické předpokládat, že motivační faktor identifikovaný Lepperem a Malonem je v dnešních hrách se špičkovým zvukem a grafikou mnohem silnější. Dva motivační faktory, které nezávisle navrhly Lepper i Malone, byly zvědavost a výzva.

Na základě společných zjištění později Lepper a Malone spojili svá zjištění do „Taxonomie vnitřní motivace“. Taxonomie se dvěma úrovněmi, s úrovní vnitřní motivace a úrovní interpersonální motivace. Jejich faktory na úrovni vnitřní motivace jsou výzva, zvědavost, kontrola a fantazie a na úrovni mezilidské motivace jejich faktory jsou konkurence, spolupráce a uznávání. (in Malone & Lepper, 1987)⁷ (Ciussi, 2018, s. 374)

Z tohoto důvodu je potřeba, aby se dospělý člověk rozvíjel, zdokonaloval a prohluboval si znalosti, využíval své vlastnosti, schopnosti a postoje a upotřebil je efektivně ke svému zdokonalování prostřednictvím celoživotního učení a vzdělávání tak, aby našel cestu k řešení pracovních či životních problémů (in Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Vzdělávání dospělého člověka, výběr oboru, kurzu v současnosti výrazně ovlivňují změny na trhu práce, neboť dospělý člověk se musí v průběhu pracovního života rozvíjet, zdokonalovat a prohlubovat si své znalosti, aby si udržel konkurenceschopnost na trhu práce (in Mužík, 2005). Mužík hovoří motivačních faktorech, které řadí do pyramidy motivace učení, která popisuje vzdělávání, jehož cílem je zvýšení výkonnosti pracovníka, jenž s sebou nese sociální jistotu a užitek pro jednotlivce. (Zormanová, 2017, s. 24)

Šafránková (2019, s. 82) také reaguje na digitální revoluci, ve vzdělávání bude potřeba inovovat jeho dosavadní způsoby a formy a pochopit novou úlohu školy jako vzdělávací instituce. Půjde nejen o aplikaci nových pedagogických inovací a digitálních forem vzdělávání a bezpečnost v kyberprostoru (virtuálním světě), ale především o rozvoj kreativity, analytický a badatelský charakter vzdělávání, rozvoj sociálních a komunikativních kompetencí, kooperativní učení, řešení problémů, práci s daty, smysluplné využívání volného času apod. Vzdělávací instituce by se měly zaměřit

⁷ In the rapid digitalization of classic game concepts in the 21st century many analogue games have been digitized at the same time as the quality of digital media has improved. There has also been a rich development of brand new game concept including more serious games for educational purposes. For several reasons it is realistic to assume that the motivational factor identified by Lepper and Malone are much stronger in today's games with high-end sound and graphics. Two motivational factors that were suggested independently by both Lepper and Malone were curiosity and challenge. Based on common findings Lepper and Malone later combined their findings into to 'The taxonomy of intrinsic motivation'. A two levels taxonomy, with a level of internal motivation and a level of interpersonal motivation. Their factors in the level of internal motivation are challenge, curiosity, control and fantasy and in the level of interpersonal motivation their factors are competition, cooperation and recognition. (Malone & Lepper, 1987)

(v souvislosti s digitalizací, robotizací) na přestrukturování znalostí a dovedností, postojů a návyků a hodnot žáků (ale i učitelů) do oblasti nejen školní výuky, ale i využívat externí výuku prostřednictvím moderních technologií, domácího vzdělávání podpořeného technologiemi a různými formami celoživotního vzdělávání včetně účinných evaluačních mechanismů vzdělání a vzdělávání.

„Nelze jen pasivně přijmout digitální technologie, ale je třeba pokusit se o jejich výchovné zvládnutí, tzn. polidštní informativní podoby vzdělávání. Nezdůrazňovat pouze informativní charakter výchovy a vzdělávání, ale podpořit eticko-sociální rovinu výchovy, podpořit ICT gramotnost jako výchovný a etický prostředek vzdělávání, nejen jako cíl vzdělávání!“ (Šafránková, 2019, s. 83)

Digitalizace společnosti a vzdělávání zprostředkovala získávání hotových odpovědí bez námahy a logického pamětního učení. Tím došlo k deformaci získaných poznatků a informací bez vlastních představ a tvořivosti (přesné návody, učení pomocí statických a dynamických obrazů, klamy, neexistující sociální vazby, násilí apod.). Jak je možné podpořit výstupy z učení žáků, tak, aby byl zdůrazněn výchovný charakter a objevování v digitalizaci vzdělávání? Ve výchově a vzdělávání bychom se měli pokusit podpořit tyto výstupy z učení (in Šafránková, Podroužek, 2017):

- celostní řešení problémů a životních situací, pochopení problému jako celku, hledání a objevování vlastního řešení, podpora zájmu o věci a jevy;
- rozvíjení sociálních, etických dovedností a vlastností osobnosti, jako jsou například soucit, laskavost, pomoc druhým, podpora, tolerance, empatie, spolupráce, komunikace;
- adaptování se na změny, samostatnost a nezávislost v mezích zákonů, norem, práv a povinností, respekt k autoritám;
- rozvíjení a kultivace vlastní osobnosti (sebereflexe, sebepojetí, zvládání zátěžových situací, jak být šťastný, adaptace na prostředí ve smyslu přizpůsobit se, ne si přizpůsobit, dodržování demokratických hodnot, péče o zdraví);
- chápání spojitosti mezi vzděláváním – prací – vlastním životem (včetně výchovného ovládnutí moderních technologií, rozvoje

technického vzdělávání a robotizace v etické a lidské rovině – polidštění);

Uvedené výstupy z učení nevyčerpávají vše, co je potřeba řešit ve výchově. Bude jistě nezbytné řešit i efektivní formy spolupráce rodiny školy tímto směru, strukturovat a podpořit prorodičovskou a proseniorskou výchovu ve smyslu efektivní mezigenerační komunikace, spolupráce, pomoci a podpory, řešení problémů, ale taktéž rovinu péče o druhého člověka, o své blízké, pokud to potřebují. Jistě nezbytnou podmínkou k uskutečňování změn ve výchově a vzdělávání pro nové tisíciletí bude i nové chápání profese vychovatelství a učitelství. (Šafránková, 2019, s. 84)

Podle Podroužka a Šafránkové budou ve výchově a vzdělávání také důležité změny profese učitele (vychovatele) ve „... smyslu hybridní profese (např. učitel bude rozvíjet nejen oborové znalosti, ale bude současně schopen reagovat na změny v moderních technologiích, přizpůsobí jim výuku bez ztráty jejího odlidštění a individuální zodpovědnosti, dokáže žáky připravit na různé modely hybridních profesí) a to i v průběhu celého života a profesního života (ve smyslu celoživotního učení). Bude nezbytné propojovat nejen teorii a praxi, ale i propojovat učitelské týmy ve smyslu spolupráce, mladí a starí, učení pomocí zkušenosti a subjektivních schopností, řešení problémových situací, propojení strojů a člověka. (Podroužek, Šafránková, 2015, s. 13)

Relevantní a vysoce kvalitní učení vyžaduje aktivnější využívání inovativních pedagogických metod a nástrojů pro rozvoj digitálních kompetencí

Dle Otáhalo vzdělávání a odborná příprava na všech úrovních mohou využívat výhod, které přinese zavedení dobře vyzkoušených pedagogických postupů a didaktických materiálů, u nichž se prokázalo, že mají u rozmanitých účastníků vzdělávání schopnost konkrétním způsobem přispívat k inkluzivnímu a motivovanému učení. Některé členské státy informují o iniciativách, jejichž cílem je posílení digitálních kompetencí učitelů i účastníků vzdělávání, a třetina zemí zavedla vnitrostátní strategie digitalizace vzdělávání. Nicméně je ještě třeba splnit důležité úkoly. Společnosti jsou stále více digitální, což vyvolává poptávku po digitálních kompetencích. Vzdělávání a odborná příprava musí na tuto potřebu reagovat, což vyžaduje investice do infrastruktury, organizační změny, digitální zařízení a digitální kompetence učitelů, školitelů, vedoucích pracovníků škol

a dalších členů pedagogického sboru, jakož i vytváření digitálních (a otevřených) vzdělávacích zdrojů a kvalitního vzdělávacího softwaru. Vzdělávání a odborná příprava by měly využívat přínosů z rozvoje nových informačních a komunikačních technologií a zavádět inovativní a aktivní pedagogické postupy založené na participativních a projektových metodách. Otevřená vzdělávací prostředí – například veřejné knihovny, otevřená střediska pro další vzdělávání a otevřené univerzity – mohou napomoci ke spolupráci mezi různými oblastmi vzdělávání, rovněž pokud jde o znevýhodněné účastníky vzdělávání. (Otáhal, 2018, s. 57)

Intenzivní podpora učitelů, školitelů, vedoucích pracovníků škol a dalších členů pedagogického sboru, kteří hrají klíčovou úlohu při zajišťování úspěchu účastníků vzdělávání a při provádění politiky v oblasti vzdělávání:

- Mnoho členských států uplatňuje opatření na zlepšení odborné přípravy učitelů a zdůrazňuje, že k tomuto účelu by mělo být vhodné počáteční vzdělávání a další profesní rozvoj učitelů a školitelů, které propojují konkrétní předměty, pedagogické postupy a praxi.
- Prioritou zůstává vybavení příslušných zaměstnanců na všech úrovních a ve všech odvětvích vzdělávání a odborné přípravy solidními pedagogickými dovednostmi a kompetencemi vycházejícími ze spolehlivého výzkumu a praxe.
- Měli by se naučit poradit si s individuálními potřebami účastníků vzdělávání i s rostoucí rozmanitostí, pokud jde o jejich sociální, kulturní, ekonomický a zeměpisný původ, aby se předešlo předčasnému opouštění vzdělávání, aby optimálním způsobem využívali inovativní pedagogické postupy a nástroje informačních a komunikačních technologií, současně by jim měla být hned na počátku profesní dráhy poskytnuta podpora při zapracování. (Otáhal, 2018, s. 57)

2.2 Legislativa ukotvující vzdělání a vzdělávání lékařů

Zákon č. 95/2004 Sb. Zákon o ... povolání lékaře, ... představuje zákon o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta.

Certifikovaný kurz § 21e

Nástavbový obor

- Úspěšným absolvováním vzdělávání v nástavbovém oboru lékař, zubní lékař nebo farmaceut získává zvláštní specializovanou způsobilost pro výkon činností, které prohlubují získanou specializovanou způsobilost. Absolvováním vzdělávání v nástavbovém oboru nelze nahradit získání odborné nebo specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání; prováděcí právní předpis stanoví činnosti a jejich rozsah, které odpovídají rozsahu znalostí a dovedností získaných vzděláváním v nástavbovém oboru a k jejichž výkonu získá absolvent nástavbového oboru zvláštní specializovanou způsobilost. (Zákon č. 95/2004 Sb., 2019, [online])

Funkční kurz § 21i

- Absolvováním funkčního kurzu na základě vzdělávacího programu se prohlubují znalosti a dovednosti lékaře, zubního lékaře a farmaceuta. (Zákon č. 95/2004 Sb., 2019, [online])

Celoživotní vzdělávání § 22

- Lékaři, zubní lékaři a farmaceuti vykonávající zdravotnické povolání se celoživotně vzdělávají.
- Celoživotní vzdělávání je průběžné obnovování vědomostí, dovedností a způsobilosti odpovídající získané odbornosti v souladu s rozvojem oboru a nejnovějšími vědeckými poznatky.
- Formy celoživotního vzdělávání jsou zejména samostatné studium odborné literatury, účast na kurzu, školicí akci, seminářích, odborných a vědeckých konferencích a kongresech v České republice a v zahraničí, absolvování klinické stáže v akreditovaném zařízení v České republice nebo v obdobných zařízeních

v zahraničí, účast na odborně vědeckých aktivitách, publikační a pedagogická činnost a vědecko-výzkumná činnost.

- Celoživotní vzdělávání organizují a pořádají zejména ministerstvo, vysoké školy připravující studenty k výkonu zdravotnického povolání, Česká lékařská komora, Česká stomatologická komora, Česká lékárnická komora a odborné lékařské společnosti ve spolupráci s akreditovanými vzdělávacími zařízeními, poskytovateli zdravotních služeb, Ministerstvem práce a sociálních věcí a Českou správou sociálního zabezpečení a pověřené organizace. Každý pořadatel tohoto vzdělávání vydává účastníkům potvrzení o účasti na školicí akci.
- Účast na celoživotním vzdělávání se považuje za prohlubování kvalifikace podle jiného právního předpisu. (Zákon č. 95/2004 Sb., 2019, [online])

Česká lékařská komora prezentuje tyto formy celoživotního vzdělávání:

- vzdělávací akce pořádané ČLK; není-li stanoveno či nevyplývá-li z povahy věci jinak, rozumí se ČLK i okresní (obvodní) sdružení ČLK (dále též „OS ČLK“), vzdělávací akce pořádané dalšími subjekty sdruženými v asociaci,
- vzdělávací akce pořádané subjekty provádějícími celoživotní vzdělávání dle zákona č. 95/2004 Sb. vyjma subjektů uvedených pod písmeny a) a b),
- klinické stáže a klinické dny,
- publikační a přednášková činnost,
- studium odborné literatury s autodidaktickými testy,
- elektronické formy vzdělávání
- vzdělávací akce musí být pořádány na území ČR
(Celoživotní vzdělávání NLZP, 2005, [online])

2.3 Systematický přístup ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců

Jedním ze základních nástrojů realizace a implementace strategického přístupu k firemnímu vzdělávání je náhled na vzdělávání pracovníků jako na systém, tj. uplatnění systematického, popřípadě systémového a plánovaného přístupu k firemnímu vzdělávání. To nám v praxi následně umožní sestavit projekt vzdělávací akce odpovídající

požadavkům firmy, jejího managementu, samotných pracovníků a možnostem vnějšího i vnitřního prostředí firmy – stále bychom se tedy měli držet strategického přístupu a kroků

a nepřipravovat plán vzdělávání, či dokonce jen dílčí jednotlivý projekt vzdělávací akce jakoby ve vakuu. (Bartoňková, 2010, s.108)

Vzdělávání je užší pojem než rozvoj a v praxi je ovšem obtížné odlišit rozvojové metody a vlastní vzdělávací aktivity. Stále více prosazuje systémový přístup, ve kterém zohledňujeme různě široké souvislosti a problémy vnímáme spíše nelineárně. Na základě systémového přístupu můžeme svět okolo sebe vnímat v celé jeho složitosti, až se do toho můžeme „zašmodrchat“. Systematický přístup se snaží vnést do různých systémů větší přehlednost a pořádek. Pro systematickosti je nezbytná patřičná organizační struktura. Nositeli systematického přístupu jsou personalisté. Ve velkých firmách se na systematickém přístupu podílí speciální struktury – oddělení rozvoje lidských zdrojů, které může být ještě dále vnitřně členěno. (Hroník, 2007, s. 127)

Termíny systémový přístup a systematický přístup se hojně používají k popisování způsobu, kterým se věnujeme firemnímu vzdělávání. Někteří autoři rozlišují mezi termínem „systémový“ a „systematický“. Systémový přístup může být vnímán jako *„přístup, který vzdělávání ve firmě vidí jako subsystém spolupracující s ostatními subsystémy, na nichž závisí postup a přežití organizace. Toto pojetí nabízí širší pohled na faktory, vlivy, problémy a způsoby, které ovlivňují nejen vzdělávání, ale všechny další části systému“*. Jako systematický přístup pak můžeme vnímat *„logický vztah mezi následnými stadii v procesu analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb, plánování, realizace a hodnocení vzdělávání“*. Každé z těchto stadií je možné ještě rozpracovat pro potřeby konkrétní firmy a konkrétních vzdělávacích aktivit do dalších dílčích kroků. (Bartoňková, 2010, s.108)

Dle Tureckiové (2004, s. 89) hlavním nástrojem rozvoje zaměstnanců ve smyslu zdokonalování, rozšiřování, prohlubování anebo změny struktury a obsahu jejich profesní způsobilosti, a tím vlastně také příspěvkem k vyšší výkonnosti pracovníků i firmy jako celku, je podnikové vzdělávání. Pomineme-li dávno překonaný názor, že podnikové vzdělávání je zbytečná ztráta času", jakkoli i ten se může vyskytnout, existují zhruba tři „vývojové stupně" nebo přístupy ke vzdělávání zaměstnanců:

- organizování jednotlivých vzdělávacích akcí, které reagují na momentální potřeby jednotlivců nebo firmy, vedou k odstranění rozdílu mezi aktuální („reálnou“) a požadovanou kvalifikací a které pro svoji nahodilost (nesystematičnost nebo „chaotičnost“) nemohou mít ani skutečně vzdělávací či rozvojový efekt;
- systematický přístup, který propojuje firemní a personální strategii se systémem podnikového vzdělávání jako jedním ze systémů personální práce: podnikové vzdělávání je z hlediska tohoto přístupu systematickým procesem, ve kterém kromě změn ve struktuře znalostí a dovedností, respektive jejich prostřednictvím, dochází ke změnám v pracovním chování; dotýká se tak i motivace a způsobů motivování zaměstnanců;
- koncepce učící se organizace, která je komplexním modelem rozvoje lidí v rámci organizací nejrůznějšího typu (někdy se uvádí také posloupnost učící se podnik/firma – učící se organizace - učící se společnost); v takové organizaci se pracovníci učí průběžně (kontinuální rozvoj), také a především z každodenní zkušenosti; jedná se o cíleně a uvědoměle řízený proces, který umožňuje, aby učení probíhalo rychleji než změny vynucené okolím (Revans, 1998, in Tichá, 1999); firma se prostřednictvím učení svých členů stává způsobilou vytvářet, shromažďovat, přenášet, upravovat a aplikovat znalosti v širokém rámci vnitřního i vnějšího prostředí a dle potřeby modifikovat své chování.

3 Vzdělávání dospělých v průmyslu 4.0

Vzdělávání 4.0 představuje, jaká kritéria by mělo splňovat celoživotní vzdělávání a učení – v této novodobé podobě – v budoucnu tak, aby mohlo být nosným pilířem pro výzvy vycházející z nových konceptů a strategií, jakým je právě zmíněný koncept Průmysl 4.0. MŠMT spolu se zástupci nejrůznějších odvětví průmyslu a zástupci odborů na konci roku 2016 začalo vytvářet materiál s názvem Vzdělávání 4.0 navazující na iniciativu Průmysl 4.0, zpracovanou Ministerstvem průmyslu a obchodu (in MPO, 2016). Připravované změny by se měly týkat tří oblastí: vzdělávání na základních i středních školách, vysokých škol a dalšího vzdělávání. Opatření se zaměří na posilování klíčových kompetencí, digitálních dovedností a oblasti celoživotního vzdělávání. Ministerstvo školství plánuje, že Vzdělávání 4.0 prohloubí a doplní stávající strategické plány. (Veteška, 2019, s. 18)

Dle Vetešky (2019, s.19) východiskem pro Vzdělávání 4.0 je pojmenování všech možných aspektů, které by mohly ovlivnit v budoucnu trh práce, a to jak pozitivně, tak negativně a následně vytvoření účinných preventivních mechanismů, zakomponovaných do národní vzdělávací politiky, ať již systematicky ukotvené nebo přirozeně se rozvíjející. Mezi zjevné aspekty ovlivňující trh práce a práci samotnou lze zařadit:

- Rychlé změny požadavků na nové znalosti a dovednosti;
- Mechanické práce a úpadek zručnosti;
- Masová automatizace a robotizace rutinních činností;
- Naším východiskem pro Vzdělávání 4.0 je pojmenování všech možných aspektů,
- Nepředvídatelné skokové změny, inovace a vynálezy;
- Sdílená ekonomika a globální konkurence;
- Potřeba zcela nových kompetencí;
- Nerovnoměrné rozdělení bohatství;
- Hospodářské cykly prosperity a úpadku;
- Další globální hrozby a konflikty.

Z těchto východisek lze poměrně snadno odvodit preventivní mechanismy spojené s celoživotním vzděláváním a učením, které by mohly předejít a účinně se vyrovnat se zmíněnými aspekty. Prvotním předpokladem pro vytvoření takových účinných mechanismů je revize počátečního vzdělávání. Člověk, který projde počátečním vzděláváním, by měl být připraven se dále měnit, vzdělávat a adaptovat. Proces socializace nekončí s odchodem ze školy. Tato skutečnost je dobře známa a popsána mnohými odborníky na vzdělávání dospělých, kteří se zabývají teorií učení, docilitou (učenlivost), lidských potenciálem a kompetencemi dospělých. (Veteška, 2019, s. 19)

Počáteční vzdělávání by proto mělo plnit dva hlavní cíle, připravit člověka na profesní kariéru a na vstup do života plného změn. Prvním cílem by měl být umět nalézt v každém jedinci jeho oblast zájmu a pokusit se jeho zájem probudit tak, aby se v něm jedinec začal sám angažovat. Každý z nás si určitě pamatuje moment zapálení pro určitou věc v mládí, kdy nepotřeboval do ničeho nutit, ale cítil sebeřízení a sebe motivaci za touto věcí. Dalším cílem je připravit člověka na život plný změn, tedy nastavit klíčové kompetence pro adaptaci, navrhnout etický rámec a všeobecné znalosti (generální kompetence) tak, aby mohl člověk stavět na znalostní a dovednostní základně, kterou sám vlastní. Pokud se podaří tyto dvě fundamentální věci v počátečním vzdělávání, tak jej můžeme považovat za úspěšné. Požadavky na další vzdělávání, navazující na počáteční vzdělávání v kontextu globalizace a digitalizace se významně nemění oproti dnešní podobě. Člověk by měl být veden k celoživotnímu učení a sebevzdělávání, měl by být maximálně podporován svými domovskými organizacemi a rozvíjen ve všech profesních a zájmových oblastech. Hlavním nedostatkem současného přístupu je poměrně malá škála možností vzdělávání v pracovním procesu, jeho nedostatečného umožňování v rámci organizace zaměstnavatele, poměrně nízký důraz na rozvoj talentovaných jedinců, chybějící průvodce pro sebevzdělávání a sebe učení a často neefektivní a nesystematické využívání digitálních technologií pro účely učení. (Veteška, 2019, s. 19, 20)

3.1 Oblast technologií, jejich vývoje a uplatnění

Technologie informací a informačního prostředí v konečném důsledku ovlivňuje myšlení, způsob poznávání a rozhodování lidí a týmů (skupin) v různých konkrétních situacích a lidí působících v různých patrech systémového (stát, instituce) organizačního

prostředí (firem, společností), které v tomto prostředí působí. Roste podíl významu a rovněž závislosti jednotlivců a lidských systémů, korporací a institucí na technologiích samotných a také komunikačních systémech. Vývoj technologií zvyšuje rychlost šíření a převzetí podstatných rysů inovací a nových nápadů či „objevů“, umožňuje je rychleji aplikovat nebo napodobit potenciální konkurenci. Roste tedy na jedné straně rychlost „zastarání“ informací a znalostí a na druhé straně si, zejména v podnikání a byznysu, tato „rychlost zastarání“, ve smyslu převzetí konkurencí, vynucuje „zvýšení“ rychlosti a četnosti inovací pro udržení konkurenceschopnosti. Technologicky sofistikované informační a komunikační systémy vyžadují nejen specifickou programovou podporu, ale také specializovaný servis. V přirozeném tržním prostředí, pak ve vztahu k funkcím moderních technologií a jejich slabým stránkám, roste požadavek na sofistikovanou improvizaci (Veteška, 2019, s. 52).

4 Vzdělávací potřeby a jejich typologie

Šamánková (2011, s. 12) komentuje lidskou potřebu jako stav charakterizovaný dynamickou silou, která vzniká z pocitu nedostatku nebo přebytku, touhou něčeho dosáhnout v oblasti biologické, psychologické, sociální nebo duchovní. Naplnění potřeb směřuje k vyrovnaní a obnovení změněné rovnováhy organismu – homeostázy. Potřeby jsou nutné, užitečné, velmi úzce souvisí se zachováním a s kvalitou našeho života.

Vědomé vnímání potřeby dle Šamánkové vzniká na základě:

- pocitu nedostatku naplnění té které potřeby (biologické, materiální, duchovní nebo sociální strádání)
- pocitu nadbytku naplnění té které potřeby (např. nedostatek lásky přináší pocit nespokojenosti, nadbytek lásky může přinášet pocit spoutání druhým člověkem, pocit jakéhosi okupování)
- touhy něčeho dosáhnout (A. Maslow)

Schéma procesu naplnění potřeb:

1. Uvědomění si objektivní stránky potřeby – Nedostatek spánku → přináší pocit vyčerpání, únavy.
2. Zpracování subjektivního poznání – Musím se vyspat, nebo mi dojdou síly.
3. Vytvoření vztahu k potřebě – Zorganizuji si čas tak, abych se mohla vyspat.
(Šamánková, 2011, s. 12)

Množství a intenzita potřeb závisí na pohlaví a věku jedince, na jeho kulturní a společenské úrovni, na prostředí, ve kterém vyrůstal, ve kterém žije, na jeho inteligenci, zdravotním stavu, životních zkušenostech a jiných okolnostech.

Standard jako míra potřeby

Při pojmenování, vyjádření a stanovení potřeb člověka vycházíme z obecných, osobních, společenských nebo normativních standardů. Pod pojmem standard je chápána určitá úroveň, které by mělo být dosaženo v našem konání a jednání při naplňování

osobních potřeb. Rozeznáváme kvalitu a úroveň obecného standardu (jedná se o obecně uznávaný standard snaha o pomoc starým lidem), osobního standardu (má přímou souvislost

s vyspělostí jedince) a normativního standardu (představuje normu, která je závazná pro určitou skupinu lidí). Tyto standardy vyjadřují uspokojivou a dostačující úroveň a míru naplnění každé z potřeb toho kterého jedince. Standard pro naplnění lidských potřeb je velice specifický, prolíná se všemi variacemi standardů. Je závislý nejenom na odborné připravenosti poskytovatelů péče, ale i na jejich morální úrovni, asertivním jednání a empatickém cítění. Poznat potřeby lidí ve zdraví, nemoci, v krizi je záležitostí upřímného vztahu mezi lidmi, upřímné snahy vzájemné pomoci a pochopení. (Šamánková, 2011, s. 13)

Potřeba je tedy představována jakoukoliv disproporcí mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co požaduje pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních či jiných změn. Tzn. rozdíl mezi tím, „co je“ (tzn. výsledky podniku nebo jeho jednotlivých funkcí; existující znalosti a dovednosti; současný výkon jednotlivců), a tím, „co je žádoucí“ (normy podniku nebo jeho jednotlivých funkcí; požadované znalosti a dovednosti; cíl nebo normy výkonu). Způsob, jak to provést, je vyžádat si informace od všech, kteří budou tímto procesem ovlivněni, Pro názornost zde máme následující schéma. (Bartoňková, 2010, s. 119)

Dle Kociánové (2010, s. 169) Vzdělávání je proces, během něhož člověk rozvíjí a získává nové znalosti, dovednosti, postoje a schopnosti. Rozlišuje čtyři typy vzdělávání:

1. Instrumentální vzdělávání – vede k lepšímu výkonu práce; usnadňuje je vzdělávání při výkonu práce;
2. Kognitivní (poznávací) vzdělávání – sleduje zlepšení znalostí a pochopení věci;
3. Emoční (citové) vzdělávání – směřuje k formování pocitů a postojů;
4. Sebereflektující vzdělávání – umožňuje formování nových vzorců nazírání, chování a myšlení a v důsledku toho vytváření nových znalostí (in Armstrong, 2007).

Vzdělávání pracovníků je zpravidla chápáno jako zahrnující odborné vzdělávání i rozvoj znalostí, schopností a dovedností. Trénink (výcvik) lze charakterizovat jako osvojování (praktických) dovedností a chování prostřednictvím cvičení či konkrétní činnosti. V různých organizacích bude podobnost vzdělávání a rozvoje lidí různá. V každém případě platí, co platí téměř pro všechny personální aktivity – že i v oblasti vzdělávání a rozvoje je třeba vycházet z potřeb a specifických podmínek jednotlivé organizace (Kociánová, 2010, s. 169)

Vzdělávací potřebou rozumíme deficit, případně potenciál (provázený tendencí k sebenaplnění) k rozvoji vědomostí, schopností, dovedností, návyků či způsobů jednání. Tento deficit či potenciál může být vztažen ke společenským, občanským a profesním rolím, předmětem deficitu může být stejně tak připravenost nakládat se sebou sama a vycházet s dalšími lidmi, připravenost uplatnit se v širším společenském prostředí, jako i připravenost pracovat s objektem profesní činnosti (Šedřová, Novotný, 2006, s. 142).

Vzdělávací potřeby vznikají jako hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí. Také je možno je charakterizovat jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti. Vzdělávací potřeby na obecné rovině vznikají z tendence jednotlivce dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním. Jsou ovlivněny především trhem práce, ale i vlivy osobnostními a společenskými (Palán, 2002, s. 234)

Koubek (2007, s. 120) identifikuje vzdělávací potřebu jako disproporci mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem a porozuměním problému z pohledu pracovníka k tomu, co je požadováno k pracovnímu místu nebo co plyne z organizačních změn.

Naproti tomu Palán (2002, s. 162) definuje potřebu jako intrapsychický jev signalizující nedostatek či nadbytek něčeho, co může být subjektivně žádoucí či nežádoucí.

V podstatě se jedná o porušení vnitřní rovnováhy a tendenci (potřebu) k jejímu nabytí (saturaci).

Ovšem, ale je také možné vzdělávací potřeby popsat jako nedostatek, jež vzdělavatel dokáže identifikovat (Ballard & Morris, in Šedřová, Novotný, 2006, s. 140).

Analýza vzdělávacích potřeb napomáhá ke zjištění rozdílu mezi požadovanými a skutečnými kompetencemi účastníků. Rozdíl mezi požadovanou úrovní kompetence a skutečnou (reálnou) úrovní kompetence pracovníka, se nazývá vzdělávací potřeba. Pokud pracovníkova úroveň v některé položce neodpovídá požadované úrovni kompetence, je zapotřebí tento rozdíl (vzdělávací potřebu) řešit dalšími vzdělávacími aktivitami (Jindra, Michalíková, 2012, s. 83).

Podle Palána (2002, s. 14–15) analýza vzdělávacích potřeb značí *„sběr informací, které jsou nezbytné pro určení parametrů podnikového vzdělávání, zjišťování rozdílu mezi současným stavem výkonu pracovníků a požadovaným výkonem, který chceme dosáhnout včetně zjištění, zda se problém dá řešit vzděláváním, nebo je efektivnější použít jiné prostředky.“*

Analýza vzdělávacích potřeb je jedním z úkolů personálních manažerů nebo manažerů vzdělávání. Její úspěšnost však závisí na jejich komunikaci a následně také na spolupráci s dalšími částmi „soukolí“ podniku, a to zejména s vrcholovým vedením. To dává jednak souhlas k provedení analýzy a taky určuje, kteří lidé budou do procesu analýzy zapojeni. Dále se musí rozhodnout, jestli bude analýza prováděna na vzorku pracovníků, zda budou šetření anonymní nebo budou realizována pro všechny pracovníky individuálně, jaké metody budou využity, jestli bude analýza realizována analytikem z vlastních zdrojů nebo externí firmou. V neposlední řadě jsou důležitými „aktéry“ pracovníci organizace, jejichž se analýza týká.

4.1 Typologie vzdělávacích potřeb

Řada autorů typologizuje vzdělávací potřeby podle různých kritérií. Dle autorů Šed'ová a Novotný (2006, s. 142) vzdělávací potřeby se rozlišují na:

Dimenzi objektivní – vzdělávací potřeby jedinců jsou identifikovány zvenku na příklad zaměstnavatelem. Dle odvedené práce, zaměstnavatel identifikuje deficit znalostí, schopnosti či dovedností, který se projevil u zaměstnance a měl tím negativní vliv na pracovní výkon. Objektivní vzdělávací potřeby mohou nastat i při výměně pracovního místa.

Dimenzi subjektivní – to znamená, že je pociťuje samotný jedinec. Subjektivně pociťované vzdělávací potřeby se dělí do dvou typů. První typ zastupují potřeby vnímané jako tlak okolí neboli představa jednotlivce o požadavcích trhu práce. Druhý typ je potřeba pociťovaná jako vnitřní tah – snaha o osobní rozvoj či uspokojení.

Subjektivní i objektivní „tlakové“ dimenze jsou reflektovány v sociologických, ekonomických či sociálně politických analýzách zdůrazňujících nutnost celoživotního učení pro uspokojivou integraci jedince ve společnosti. Tahová dimenze, tedy subjektivní bývá obvykle předmětem spíše pedagogického diskurzu, který zdůrazňuje význam i zdánlivě neužitečných dovedností a znalostí, které rozvíjejí emoce a myšlení jedince, a tím přispívají k jeho osobnímu růstu (Šed'ová, Novotný, 2006, s. 142).

Dle Průchy (2014, s. 36) je nutno rozlišovat nejméně tři druhy vzdělávacích potřeb:

1. Vzdělávací potřeby jednotlivých subjektů, tj. skutečných nebo potenciálních účastníků vzdělávání dospělých. Vzdělávací potřeby jednotlivců jsou velmi variabilní, v závislosti na věku, pohlaví, úrovni vzdělání aj., a proto jsou obtížně identifikovatelné, nebo zcela neidentifikované (tj. nejsou zjištěny a popsány).
2. Vzdělávací potřeby skupin subjektů. Jsou to zejména skupiny věkové (mladiství, mladší a starší dospělí, senioři apod.), skupiny profesní (např. hasiči, učitelé, zdravotní sestry aj.), skupiny socioekonomické (např. nezaměstnaní, ženy na mateřské dovolené aj.) nebo skupiny etnické (imigranti, příslušníci etnických menšin). Tyto skupiny mají své specifické vzdělávací potřeby, které jsou také popsány jen ojediněle.

3. Vzdělávací potřeby podniků, sektorů národního hospodářství, celé společnosti.

Na úrovni podniků jsou vyjadřovány zejména v podobě požadavků zaměstnavatelů nebo ekonomů či politiků vzdělávání. Na úrovni celé společnosti/státu jsou vymezovány jako priority vzdělávání nebo národní cíle vzdělávání apod. Jsou to potřeby, o jejichž účelnosti, způsobech naplňování atd. existuje větší či menší kolektivní konsenzus. (Průcha, 2014, s. 36, 37)

Vzdělávací potřeby subjektu jsou v podstatě stavy prožívání či pociťování nedostatku něčeho či žádoucnosti něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference či ideál, jenž může být dosažen prostřednictvím nějaké formy vzdělávání. Vzdělávací potřeby jsou na jedné straně ovlivňovány hodnotami, které subjekt sdílí, na druhé straně se stávají motivačním stimulem jeho činnosti. Je přirozené, že vzdělávací potřeby subjektu se mění v průběhu života – jsou odlišné v mládí, v dospělosti, v seniorském věku. (Průcha, 2014, s. 36, 37)

4.2 Identifikace a analýza vzdělávacích potřeb

Identifikace potřeb vzdělávání

Vzdělávání musí mít nějaký účel a tento účel lze definovat pouze tehdy, jestliže jsou systematicky rozpoznávány a analyzovány potřeby vzdělávání u organizace, skupin i jednotlivců.

Analýza potřeb vzdělávání – cíle Analýza potřeb vzdělávání se zčásti soustřeďuje na definování rozdílu mezi tím, co se děje, a tím, co by se mělo dít. To je vlastně to, co by mělo překlenout vzdělávání, tj. rozdíl mezitím, co lidé znají a mohou dělat, a tím, co by měli znát a být schopni dělat. Je však nutné se vyhnout pasti tzv. „modelu deficitu“, který znamená, že vzdělávání je pouze dávání do pořádku toho, co bylo špatné. Vzdělávání je totiž mnohem více. Zabývá se, nebo by se mělo zabývat, rozpoznáváním a uspokojováním rozvojových potřeb – víceoborovostí či flexibilní kvalifikací, přípravou lidí na to, aby byli schopni

a ochotni brát na sebe další povinnosti a odpovědnost, zvyšováním všestranných schopností a přípravou lidí na to, aby byli v budoucnu připraveni přebírat vyšší úroveň

odpovědnosti

a pravomocí. (Armstrong, 1999, s 538.)

Analýza potřeb vzdělávání – oblasti

Dle Armstronga potřeby vzdělávání by měly být za prvé (s. 539):

- analyzovány u organizace jako celku tedy jako podnikové potřeby;
- za druhé by měly být analyzovány u oddělení, týmů, funkcí nebo zaměstnání v rámci organizace – tedy jako skupinové potřeby;
- a za třetí by měly být analyzovány u jednotlivých pracovníků – tedy jako individuální potřeby.

Tyto tři oblasti jsou vzájemně propojeny. Analýza podnikových potřeb povede k rozpoznání potřeb v různých odděleních nebo zaměstnáních, zatímco analýza skupinových potřeb zase odhalí potřebu vzdělávání pro jednotlivé pracovníky. Tento proces

funguje

i obráceně. Pokud se analyzují potřeby jednotlivých zaměstnanců zvlášť, vyplyne z nich obecná či společná potřeba, kterou je možné řešit na skupinové bázi. Souhrn skupinových a individuálních potřeb pomůže definovat podnikové potřeby, i když mohou existovat určité nadřazené požadavky na vzdělávání, které se mohou týkat pouze organizace jako celku

a které uspokojují potřeby jejího hospodářského rozvoje – tedy celkový plán vzdělávání může být obsáhlejší, než by to odpovídalo prostému součtu plánů částí organizace. (Armstrong, 1999, s 539)

Metody analýzy potřeb vzdělávání

Čtyři metody analýzy potřeb vzdělávání jsou:

1. analýza podnikových a personálních plánů,
2. analýza pracovních míst,
3. analýza hodnocení pracovního výkonu (hodnocení pracovníků),
4. šetření o vzdělávání. (Armstrong, 1999, s 539)

Zjišťování vzdělávacích potřeb

Potřeba v oblasti kvalifikace a vzdělání je jakákoliv disproporce mezi informacemi, vědomostmi, dovednostmi a návyky na straně pracovníka a tím, co vyžaduje na určité pracovní místo či činnosti firmy. (Mužik, 2000, s. 85)

4.3 Způsoby analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb

Pro identifikaci vzdělávacích potřeb máme dvě základní možnosti.

1. Kvantitativní sociologický výzkum
 - Zde jde v podstatě o terénní šetření, na základě výše uvedených zdrojů – nejčastěji se využívá dotazník, rozhovor, pozorování atd. Znamená to v podstatě, že se jdeme přímo zeptat pracovníků na jejich vzdělávací potřeby, eventuálně jejich nadřízených, podřízených, kolegů, klientů atd.
2. Aplikace kompetenčního přístupu ke vzdělávání a k rozvoji lidských zdrojů v organizaci
 - Zde jde především o práci s dokumenty a s literaturou (opět na základě výše uvedených skupin údajů, které využíváme). Získáme tak obecné požadavky na pracovní místo – tzv. kostru kompetencí. Tento způsob volíme například u manažerských pozic nebo jej můžeme velice účelně využít tehdy, když profil účastníka je „nulový“. S jistým zjednodušením můžeme říci, že jde o uplatnění spíše kvalitativní strategie výzkumu. Tento přístup vyúsťuje v tvorbu kompetenčního modelu. Identifikace kompetencí se totiž děje prostřednictvím určení specifického souboru kompetencí, tzv. kompetenčního modelu (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 44).
 - Z praktického hlediska má smysl hovořit o kompetenci pouze ve vztahu ke konkrétnímu úkolu, pozici nebo funkci. Pokud známe nároky, které na člověka klade nebo bude klást konkrétní pozice, umíme vyžadované kompetence identifikovat. Úroveň těchto kompetencí potom můžeme u manažerů nebo kandidátů na tuto pozici měřit. (Bartoňková, 2010, s.122)

Výhodou prvního přístupu, tzn. realizace kvantitativního sociologického výzkumu je především ta skutečnost, že tak můžeme zjistit aktuální vzdělávací potřeby skutečně na míru konkrétního pracovníka. Nevýhodou se může jevit náročná metodická příprava

a realizace a také to, že výsledky takto provedené analýzy vzdělávacích potřeb jsou obvykle využitelné jen čistě v přípravě vzdělávacích akcí. To eliminuje druhý přístup, tj. tvorba kompetenčního modelu, který je využitelný i v řadě dalších personálních činností (v kariérovém plánování, v hodnocení pracovníků, při výběru pracovníků atd.). To je nesporně velká výhoda druhého přístupu. V praxi se v současné době uplatňuje mnohem více druhý přístup (eventuálně v některých fázích tvorby kompetenčního modelu doplněný i o realizaci kvantitativního šetření). (Bartoňková, 2010, s.122)

4.4 Plán vzdělávání

Vychází se z identifikace vzdělávacích potřeb. Při stanovování vzdělávacích potřeb vyjděte z požadavků na pracovní pozici každého zaměstnance a rozhodněte, zda zaměstnanec požadavky splňuje. Na základě získaných informací se stanoví disproporce mezi kvalifikací a vzděláním zaměstnanců úřadu a požadavky na pracovní místo. Výsledkem je oblast, kde je potřeba zajistit zaměstnanci další vzdělávání (Pavlík, 2014, s. 49).

Dle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 96, 97) výstupem fáze identifikace potřeb vzdělávání je vypracovaný návrh vzdělávacího programu (plánu, projektu), což představuje proces přípravy učebních osnov a materiálů splňujících požadavky vzdělávání a rozvoje. Proces tvorby plánu se skládá z těchto fází:

Přípravná fáze zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků a stanovení cílů vzdělávacího projektu. U dlouhodobých programů jsou stanovovány i dílčí cíle jednotlivých tematických oblastí. Cíle slouží jako měřítko a milníky dosahovaných výsledků. Důležité je jasně rozlišovat mezi záměry a cíli. Jednotlivé cíle můžeme dělit na cíle specifikace požadovaného výsledného chování, standardy, jichž je třeba dosáhnout, a na ty, které se týkají podmínek projektu.

Realizační fáze představuje vývoj a zpracování jednotlivých etap vzdělávacího projektu a vlastní realizaci ve formě úkolů a stanovení pořadí témat. Jde o určení způsobu, jímž bude vzdělávání probíhat, Na počátku této fáze jsou stanoveny vhodné techniky vzdělávání a rozvoji. Při volbě technik je třeba brát v úvahu lidský faktor a pohledu intelektuálních schopností a vzdělání a zároveň zařazení účastníků na nízkých úrovních řízení v podniku, včetně jejich motivace. Při volbě technik je třeba zohlednit i počet

účastníků, priority podniku, podmínky podniku při uvolňování zaměstnanců, možné obavy účastníků a potřeby vzájemné spolupráce mezi lektorem účastníkem.

Fáze zdokonalování je částí procesu tvorby vzdělávacího plánu, v níž jde o průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího programu vzhledem ke stanoveným cílům. Jsou hledány možnosti zlepšení celého procesu vzdělávání za využití vhodných technik a hodnotících modelů včetně vhodných přístupů objektivizace přínosů vzdělávacího projektu. Kromě hodnocení přínosů je ve fázi zdokonalování důležité rovněž prověřování informovanosti účastníků o akci, úrovně organizačního zajištění včetně ubytování a stravování, zajištění dopravy, ekonomické nákladovosti vhodnosti vybraných lektorů. Této fáze by se měli zúčastnit organizátoři, lektori, účastníci a manažeři, jejichž pracovníci absolvovali vzdělávání. Základním problémem je výběr vhodných metod hodnocení a stanovení kritérií.

5 Specifika fakultní nemocnice

V úvodu této kapitoly bude popsána nemocnice jako celek pro uchopení a pochopení rozdílu mezi nemocnicí a fakultní nemocnicí.

Nemocnice je zdravotnické zařízení, které poskytuje komplex služeb ambulantní, lůžkové a komplementární péče. Součástí nemocnice jsou lůžková oddělení, specializovaný ambulantní provoz, technické zázemí, management, lékárny a výdejny pomůcek.

Všechny nemocnice v naší republice lze rozdělit do tří kategorií, a to podle toho, kdo je zřizuje a spravuje:

1. Nemocnice řízené státem, takzvané přímo řízené organizace – kam řadíme všechny fakultní nemocnice, Úrazovou nemocnici Brno, IKEM, Ústřední vojenskou nemocnici,
2. nemocnice řízené krajem, nemocnice obecní a městské,
3. nemocnice zřizované dalšími právními subjekty (církevní, s.r.o., akciové společnosti, obecně prospěšné společnosti apod.). (O nemocnicích, 2014 [online])

Co do velikosti a do šíře spektra poskytovaných služeb, fakultní nemocnice patří rozhodně na první místo. Tento termín se měl v roce 2014 změnit na „univerzitní nemocnice“, která se měla odlišit od fakultní tím, že ředitele by přímo jmenoval ministr zdravotnictví a majetek, který nyní fakultní nemocnice jen spravují, by byl na ně bezvýhradně převeden.

Fakultní nemocnice zajišťují primárně samozřejmě zdravotní péči, dále ale navíc výuku budoucích lékařů a podílejí na výzkumu a vědě. Financování fakultních nemocnic má několik zdrojů, nejvíce prostředků přichází ze zdravotního pojištění (80-85 %), dále z prodeje zboží a jiných služeb (5-10 %), z dotací na vědu a výzkum (3-5 %) a z dotací poskytnutých zřizovatelem (1-5 %). Toho času se v Praze nacházejí čtyři fakultní nemocnice (Všeobecná fakultní nemocnice, FN Královské Vinohrady a FN Motol a ÚVN), v Brně dvě (FN Brno Bohunice, FN U svaté Anny) a po jedné fakultní nemocnici má Plzeň, Hradec Králové, Olomouc a Ostrava. Fakultní nemocnice jsou schopny zajišťovat s kritickými stavy či se stavy, které nejsou na žádném jiném pracovišti řešitelné. Je to dáno

jednak vybaveností fakultních nemocnic a soustředěním těch nejlepších odborníků ve svém oboru. (ozdravotnictví.cz, [online])

Fakultní nemocnice mají odlišnou strukturu pracovišť, a i jejich řízení. Řízení je zde tak zvané dvojí, což znamená, že na jedné straně stojí ředitel nemocnice, pod jehož přímou kompetenci spadají primáři (dále pokračuje schéma tak, jak je podrobněji uvedeno níže v řízení klinik) a technický úsek (podrobněji rozebraný níže), na druhé straně ve vedení fakultní nemocnice stojí děkan, pod nějž přímo spadají přednostové klinik. Paralelně s vedením každé nemocnice⁸ je hlavní sestra, která je náměstkem pro ošetrovatelskou péči. Pod přímým vedením hlavní sestry je vrchní sestra, která je nadřízenou všech sester na konkrétním oddělení. Přímým podřízením vrchní sestry je sestra staniční, která zodpovídá za všechny ostatní sestry na oddělení či v ambulanci, ale není jejich přímou nadřízenou.

Fakultní nemocnice se dělí na jednotlivé kliniky – klinika je nemocniční pracoviště příslušného oboru, které slouží k léčebné činnosti, k výuce a k výzkumu, může se dále dělit na jednotlivá oddělení. Návrh na vznik kliniky vychází z akademického senátu fakulty, zřizuje ji ministerstvo zdravotnictví se souhlasem ministerstva školství. Řízení kliniky má svou hierarchii – za chod celé kliniky zodpovídá přednosta, pod kterého spadají tři kategorie zaměstnanců – je to jednak primář, který je odpovědný za léčebnou péči, dále zástupci pro výuku a zástupci pro výzkum a vědu. Primář je tedy přímým podřízeným ředitele a nepřímým podřízeným přednosty. Podřízení primáře jsou vedoucí lékaři kliniky (pod nimiž jsou dále ostatní lékaři), ekonom kliniky a vrchní sestra. Ekonom kliniky spravuje archiv, zabezpečují provoz kliniky z té finanční stránky a kontakt s pojišťovnami.

Pokud hovoříme o oddělení fakultních nemocnic, rozumíme tím pracoviště, které zajišťuje léčebnou, výzkumnou a případně výukovou činnost. Není ale společným pracovištěm s fakultou. Oddělení zřizuje ředitel nemocnice. (O nemocnicích, 2014 [online])

Co se týče nemocnic zřizovaných krajem, městem nebo obcí a soukromých nemocnic, bývá jejich schéma o něco jednodušší než u fakultní. V čele těchto organizací stojí ředitel, který jednak řídí zdravotní a jednak technickou část nemocnice. Do zdravotní části řadíme ošetrovatelskou a lékařskou péči. Do technické části spadá např. ekonomický náměstek, náměstek pro informatiku, obchodní náměstek, technický náměstek atd. Mimo

⁸ jak fakultní, tak soukromé či krajem řízené

tyto dvě velké skupiny je pod kompetencí ředitele právní oddělení, sekretariát nemocnice, oddělení auditu a kontroly a tiskový mluvčí nemocnice.

Oddělení je součástí nemocnice, které slouží předně k léčebné péči, v mnohem menší míře, než je tomu u fakultních nemocnic může sloužit k účelům výukovým či výzkumným v příslušném medicínském oboru. Zřizovatelem oddělení je ředitel nemocnice. Spektrum oddělení závisí na velikosti a spádové oblasti dané nemocnice. Vybavenost personální i technická těchto „menších“ nemocnic není na takové úrovni, jako je tomu u nemocnic fakultních, což ale rozhodně neznamená, že nedokážou zajistit kvalitní péči o pacienta. Rozdíly často přicházejí až v případech kritických nebo komplikovaných, jež vyžadují zákrok na specializovaném pracovišti.

Financování soukromých a krajem řízených nemocnic má podobné schéma jako fakultní nemocnice, jen se procentuálně liší zastoupení jednotlivých složek. Je jasné, že malá městská nebo okresní nemocnice nebude mít až 5 % z dotací na výzkum. U soukromých nemocnic došlo ke změnám, protože zákon, který zakazoval hrazení nadstandardu, nyní neplatí, takže tento zdroj příjmů může v soukromých (ale samozřejmě i ve všech státních) nemocnicích znamenat další, někdy nezanedbatelné, procento zisku.

Kvalita nemocniční péče je různá nemocnici od nemocnice. Hodnotí se z různých pohledů – spokojenost pacientů, nespokojenost pacientů, množství komplikací, úmrtnost. Obecně nelze říci, že tahle nemocnice je úplně celá špatná a tahle je naopak ve všem lepší. Hodnotí se jednak nemocnice jako celek, jednak její jednotlivá kliniky, případně oddělení. Ročně vychází několik žebříčků hodnocení nemocnic, každý hodnotí určitý aspekt nemocniční péče, proto by vás nemělo zarazit, když se ve třech nemocnicích dočtete, že jsou „nemocnicí roku“. (O nemocnicích, 2014 [online])

Samozřejmě, že čím větší nemocnice je, tím širší rozsah péče může nabízet a s tím jde ruku v ruce lepší přístrojová vybavenost i personální vybavenost a v neposlední řadě se tím snižuje i procento komplikací vzniklých při zákrocích či léčbě. (O nemocnicích, 2014 [online])

6 Zvolené metody analýzy

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávacích potřeb zaměstnanců, respektive lékařů, kteří jsou zaměstnanci nemocnice i lékařské fakulty. Analýzu vzdělávacích potřeb reflektují ekonomické, sociologické nebo sociálně politické analýzy zdůrazňující nutnost celoživotního vzdělávání bez ohledu na subjektivní či objektivní typologickou dimezi.

Vzdělávací potřeby které budou identifikovány u lékaře fakultní nemocnice, kteří vykonávají i pedagogickou činnost s ohledem na nepřetržitý rozvoj digitalizace mohou na základě výsledků analýzy také určit důležitost oborové praxe v pedagogické činnosti v tzv. „elitářském“ vzdělávání.

Cíl práce

Cílem předložené diplomové práce je analyzovat současný stav vzdělávacích potřeb lékařů, kteří vykonávají lékařskou i pedagogickou činnost s ohledem na nepřetržitý rozvoj digitalizace.

Revize:

S – Cíl je jasně definován

M – Cíl je konkrétní a tudíž i měřitelný

A – Cíl je dosažitelný

R – Cíl je realistický, literární i ostatní zdroje jsou k dispozici

T – Cíl je časově specifický

Výzkumná strategie

Analýza vzdělávacích potřeb bude provedena výzkumem s vytvořením výzkumných otázek a charakterem empirického šetření byl zvolen kvalitativní výzkum, a to polostrukturovaný rozhovor s vedením fakultní nemocnice. Dále bude proveden kvalitativní výzkum a sice vytvořením dotazníku s otevřenými otázkami pro lékaře fakultní nemocnice, kteří vykonávají i pedagogickou činnost.

Provedení:

1. Respondentům je poskytnuta úvodní informace o záměrech výzkumu.
2. Respondenti jsou dotazováni na specifické události. Například: „V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných? V jakých oblastech by se chtěli lékaři ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jich samotných? - V jaké míře se promítá jejich klinická praxe v té pedagogické? .“
3. Respondentům jsou dány přesné instrukce, aby se zaměřili na ty aspekty, jež se považují za důležité pro funkční popis aktivity.

Výzkumné otázky:

- VO1: Jaké současné vzdělávací potřeby jsou identifikovány u lékařů fakultní nemocnice, kteří jsou součástí lékařské fakulty i nemocnice. (Vykonávají jak lékařskou, tak pedagogickou činnost).
- VO2: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj?
- VO3 : V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu ?

Výzkumný vzorek

V předložené diplomové práci s cílem analyzovat vzdělávací potřeby lékařů, kteří vykonávají lékařskou i pedagogickou činnost konkrétní fakultní nemocnice se záměrným výběrem byla zvolena empirická metoda kvalitativního šetření. Pro získání nejvíce informací jsem si zvolil techniku záměrného výběru. „Cílem záměrného výběru je informační vydatnost.“ (Žižlavský, 2007, s.21) Výhodou záměrného výběru je, že umožňuje hlubší zkoumání. U vedení fakultní nemocnice bude proveden polostrukturovaný rozhovor a následně bude zaměstnancům poslán dotazník s otevřenými otázkami. Jedná se o 10 zaměstnanců.

6.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní přístup v sociálních vědách proto vychází z toho, jak jsou různé pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality. Aktéři jsou odborníky na sociální situace, které prožívají, jsou naivními vědci. Cílem výzkumníka je porozumět situaci tak, jak jí rozumějí sami aktéři (Denzin, Lincolnová, 2005). Toto hledisko je důležité především v kvalitativním výzkumu a Bryman (1998) jej nazývá „pohled z perspektivy subjektu“, což značí popis všedních detailů každodenní reality, chápání chování a významu v sociálním kontextu, důraz na čas a proces. Lidé jsou zkoumáni v přirozeném prostředí, přičemž můžeme rozlišit dvě perspektivy úhlu pohledu: emic perspektiva zachycuje význam událostí z pohledu jedince, zatímco etic perspektiva postihuje pohled jiné skupiny, pohled obecnější a mezikulturní. (Švaříček, Šed'ová, 2014, s.18)

Kvalitativní výzkum dále stojí na známém poznatku, že platnost zkušenosti stoupá s mírou subjektivní účasti poznávajícího. Subjektivita badatele je vnímána jako přínos pro pochopení skutečnosti, čímž je uznána náročnost a přínos myšlení, neboť velcí badatelé se vyznačovali právě svojí subjektivitou: vymysleli vlastní problémy, které zkoumali vlastními metodami. Vědecká práce tak konečně dostává status náročného myšlenkového postupu, není již tedy mechanickou aplikací jedné metody. (Švaříček, Šed'ová, 2014, s.21)

Kvalitativní výzkum je, pokud jde o jeho zaměření, doplňkem výzkumu kvantitativního (není mu však podřízen). Tím má být vyjádřeno, že výzkum sociálních jevů má dvě vzájemně se doplňující části: obsah a jeho jednotlivé kvantifikovatelné charakteristiky. Úkolem kvalitativního výzkumu je odhalovat neznámé skutečnosti o sociálních a sociálně-psychických jevech, a to především: • existenci těchto jevů a jejich strukturu; jejich vlastnosti a funkce; faktory, které sociální a sociálně-psychické jevy ovlivňují nebo s nimi jinak souvisejí. Zatímco kvantitativní výzkum se zabývá stabilizovanými jevy a jejich vzájemnými odhadnutelnými poměry, kvalitativní výzkum zachycuje jevy v jejich dynamice a zejména podmínění této dynamiky. Kvalitativní výzkum se proto orientuje na pochopení smyslu jednajících sociálních subjektů. Kvalitativní výzkum více odhaluje reálné souvislosti mezi jevy jako faktické závislosti, a to pokud možno v jejich úplnosti. Cílem kvalitativního výzkumu není změření

jednotlivých parametrů stanovených ukazatelů, ale vytváření adekvátního popisu nebo logické konstrukce celku sociálního jevu. (Nový, Surynek, 2006, s. 256)

Technicky se kvalitativní výzkum zaměřuje na ty zdroje, které poskytují informace o složitých jevech jako celcích a o vzájemných podmínkách jejich částí. Nástroje kvalitativního výzkumu tak mají poskytnout především informace, podle kterých si lze učinit přesnou představu o složité podobě sociálních jevů, nikoli dát matematicko-statisticky zpracovatelné množství informací. Kvalitativní výzkum také bezprostředně zachycuje vlastní dynamiku sociálních jevů a její příčiny. Novost, proměnlivost, individuální specifická sociálních jevů v kvalitativním výzkumu způsobují, že standardizace postupů zkoumání není možná, a tudíž ani žádoucí. Okruhy metod a technik kvalitativního a kvantitativního výzkumu nelze přesně rozlišit, protože mnohé se, po případné lehké modifikaci, využívají v obou typech výzkumu. Pozorování je běžně považováno za součást kvalitativního výzkumu, ale při dobré formulaci pozorovaných objektů a při dostatečném počtu pozorovacích situací lze výsledky zpracovat i statisticky. Analýza dokumentů má rovněž charakter techniky kvalitativního výzkumu, ale podle charakteru dokumentů je tato technika použitelná i v kvantitativním výzkumu (např. jako obsahová analýza). Anketa je rovněž součástí jak kvalitativního, tak kvantitativního výzkumu. Hlubkové nestandardizované rozhovory jsou uplatňovány vždy v kvalitativním výzkumu a standardizované v kvantitativním, ale např. otevřená otázka ve standardizovaném rozhovoru má charakter kvalitativního zjišťování. Kvantitativní a kvalitativní výzkum je také možno chápat jako dvě etapy empirického výzkumu. V první etapě, kdy je nutné rozkrýt sledovaný problém, má výzkum kvalitativní charakter. Posléze, po dostatečném popisu problému, je možné měřit jeho jednotlivé stránky a výzkum nabývá charakteru kvantitativního. (Nový, Surynek, 2006, s. 256, 257)

6.2 Kvalitativní dotazování

Hlavní skupinu metod sběru dat v empirickém výzkumu tvoří naslouchání vyprávění, kladení otázek lidem a získávání jejich odpovědí. Dotazování obecně zahrnuje různé typy rozhovorů, dotazníků, škál a testů. Tyto metody se mohou použít samostatně, jako je tomu v dotazníkových šetřeních, nebo v kombinaci s jinými metodami. Například zúčastněné

pozorování lze doplnit neformálním rozhovorem nebo dotazníkem s cílem získat další informace. Dvě krajní formy dotazování představují na jedné straně různé dotazníky s pevně danou strukturou otázek a uzavřenými otázkami, vyplňované samostatně nebo s cizí pomocí, na druhé straně volné rozhovory, jejichž struktura není předem dána a které mají mnohdy podobu volného vyprávění subjektu. Pak existuje určitá střední cesta v podobě polostrukturovaného dotazování, jež se vyznačuje definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací. Cílem je vytvořit jednoduchý, neutrální stimul, aby se získala pravdivá odpověď od respondenta. Předpokládá se, že identické stimuly pro všechny respondenty umožní dobře porovnat odpovědi mezi jednotlivými respondenty. Analýza dat získaných pomocí přísně strukturovaného dotazování s uzavřenými otázkami je proto na rozdíl od nestrukturovaného dotazování jednodušší. V krátkém čase lze získat mnoho odpovědí od řady osob. Celkově má proces získávání dat pomocí strukturovaného dotazování plynulejší průběh. Dle Hendleho má tedy používání strukturovaného dotazování několik dobrých důvodů, silně strukturované dotazování se v kvalitativním výzkumu nepovažuje za vhodné. Kritici tohoto přístupu argumentují, že výzkumník utváří rozhovor vlastní představou – odpovědi respondentů jsou určeny množinou operacionalizovaných fragmentů. Respondent navíc nezná teoretický rámec celého dotazování. Proto se budeme věnovat polostrukturovanému a nestrukturovanému dotazování. (Hendl, 2005, s.165, 166)

Ve výzkumu předložené diplomové práce byly zvoleny dvě techniky sběru dat, a to dotazník s otevřenými otázkami a polostrukturovaný rozhovor. Pro tvorbu otázek do rozhovoru s vedením fakultní nemocnice byly nejprve nastudována a sepsána teoretická východiska, až poté se stanovily otázky, které zajistí odpovědi na výzkumné otázky. Stejný postup je i při přípravě polostrukturovaného dotazníku pro lékaře fakultní nemocnice. Dotazník byl zvolen pro zjištění subjektivně pocíťovaných potřeb v oblasti rozvoje a vzdělávání lékařů, kteří vykonávají lékařskou i vzdělávací činnost. Oslovení vedení fakultní nemocnice se uskutečnilo začátkem měsíce leden 2020 a v průběhu stejného měsíce a měsíce únor byla provedena analýza zkoumané problematiky.

Hlubkový rozhovor – polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor (též rozhovor pomocí návodu, částečně řízený aj.) se vyznačuje tím, že má připraven soubor otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí. Mnohdy může tazatel formulace pokládaných otázek částečně modifikovat, nezbytné ale je, aby byly probrány všechny. Jiné aplikační varianty zase umožňují, aby tazatel případně pokládal doplňující dotazy. Nebo bývají některé tematické okruhy předepsány poměrně přesně (formulace i pořadí) a v dalších je tazateli ponecháno více volnosti. Polostrukturovaná varianta interview v zásadě kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovoru, tj. volného, nestrukturovaného a strukturovaného. Rámcově řečeno, jistá volnost se jeví jako vhodná k vytvoření přirozenějšího kontaktu tazatele s informantem, do jisté míry se dají akceptovat jeho osobnostní specifika, komunikace může lehčeji plynout atp. Na druhé straně přece jen jistá, byť nevelká míra formalizace ulehčuje utřídění údajů a jejich případné vzájemné porovnávání, zobecňování ad. V tomto ohledu je tedy varianta polostrukturovaná vcelku optimálním způsobem získávání dat a bývá v podobě různých drobných modifikací v kvalitativním zkoumání hojně využívána. (Reichel, 2009, s. 111,112)

Dle Hendla (2005, s. 173, 174) částečně strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět. Pružnost sondování v kontextu situace je omezenější než v jiných typech rozhovorů. Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se tak pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit. Tento typ rozhovoru je vhodný, pokud ho nemáme možnost opakovat a máme málo času se respondentovi věnovat. Použijeme ho i tehdy, když jde o vstupní a závěrečný rozhovor v rámci nějakého intervenčního programu a odpovědi se mají srovnávat.

Dotazník s otevřenými otázkami

Tento typ dotazování se používá obvykle k osvětlení interpretací získaných pozorováním nebo jinými typy dotazování. Produktem jsou odpovědi napsané

respondenty. Respondent dostane dotazník k vyplnění a zodpoví ho, jak nejlépe dovede. Respondent má mít dostatek času pro vyplnění dotazníku. (Hendl, 2005, s. 186)
Způsob provedení je již popsán ve výzkumné strategii.

Výzkumné otázky je možné zodpovědět klíčovou oblastí a to jsou vzdělávací potřeby, které žádají **lékaři/pedagogové** pro jejich osobní rozvoj. Druhým mezníkem je zapříčinený vývojem společností a digitálních pokroků v průmyslu 4.0., resp. jaký má tento vývoj vliv na zkoumanou problematiku. Obě tyto oblasti budou zkoumány z pohledu vedení fakultní nemocnice a také ze subjektivního pohledu samotných **lékařů/pedagogů**.

7 Řešení zkoumané problematiky

Vlastní řešení spočívá v naplnění cíle předložené diplomové práce. Jak bylo vymezeno v teoretických přístupech identifikace vzdělávacích potřeb může být jak dimenzí subjektivní, tak objektivní. V rámci analýzy se bude posuzovat vyjádření lékařů a odpovědi jejich nadřízeného. V dalším bodě řešení je představení objektu výzkumu, kde je shrnut strategický záměr pedagogické činnosti lékařské fakulty.

7.1 Objekt výzkumu

Objektem výzkumu je fakultní nemocnice, lépe řečeno lékaři, kteří jsou zaměstnanci lékařské fakulty i fakultní nemocnice. U těchto zaměstnanců bude provedena analýza vzdělávacích potřeb s ohledem na nepřetržitý rozvoj digitalizace. Nyní budou shrnuty startegické záměry lékařské fakulty. Objekt výzkumu a strategické záměry jsou shrnuty na základě dokumentu „UNIVERZITA KARLOVA Dlouhodobé – strategické záměry 2016-2020“.

Strategické záměry v oblasti pedagogické činnosti, modernizace, informačních technologií a celoživotního vzdělávání fakultní nemocnice potažmo lékařské fakulty jsou:

Pedagogická činnost

Základním cílem fakulty je kvalitní, v mezinárodní soutěži konkurenceschopný absolvent, profesionál, připravený pro praktickou medicínu, vybavený chápáním souvislostí na důkazech založených biomedicínských disciplín a zodpovědností vůči základním lidským hodnotám.

Studijní kurikula na fakultě jsou průběžně revidována, jak z hlediska portfolia vyučovaných předmětů, tak jejich věcného obsahu. Kvalita kurikul musí být poměřována požadavky nejen tuzemských, ale i zahraničních akreditací (t. č. USA), s cílem maximální uplatnitelnosti našich absolventů v ČR i zahraničí. Kroky:

- Definovat minimální požadavky a dovednosti v jednotlivých předmětech a zdůraznit mezioborovou provázanost.

- Výuku všech disciplín směřovat k budování klinického myšlení, zdůrazňovat nejen pochopení vlastního učiva ale i pochopení proč je třeba jej obsáhnout
- Rozvíjet praktickou výuku v co nejvyšším možném rozsahu a co nejčasněji, vyhodnocovat a aktualizovat log-book praktických dovedností, připravovat studenty na nové požadavky ambulantní péče
- Nutnost přímého a intenzivního vedení učitelem klinických předmětů je třeba trvale adaptovat formy klinické výuky a zabránit poklesu její kvality a ústupu od praktické výuky, který se v současnosti promítá i do specializačního vzdělávání
- Rozšířit možnost zapojit se individuálně bez zbytečné administrativy do klinických zájmových kroužků, podílet se na přípravě praktických cvičení, připravovat nepovinné diplomové práce. Časný a přímý kontakt s klinickými a vědeckými disciplínami je nejen světovým trendem, ale především instrumentem, jak pochopit širší kontext vlastního studia
- Udržovat trvale aktuální portfolio učebních textů, tam kde je to vhodné v elektronické podobě
- Rozšiřovat možnosti využití trenažérů, simulátorů a konceptu „virtuálního pacienta“ či "figuranta" ve výuce
- V přiměřené míře využívat výhody distančních forem vzdělávání, e-learningu
- Více využívat objektivizované elektronické formy kontroly znalostí a objektivní testování schopností a znalostí v teoretických i klinických předmětech
- Dále rozvíjet systém přijímacího řízení; pozorovaná korelace výsledku přijímacích zkoušek s další úspěšností ve studiu podporuje tento přístup.
- Spolupracovat v oblasti výuky s předními zdravotnickými zařízeními napříč republikou na oboustranně výhodné bázi

- Aktivně pracovat s portfoliem volitelných předmětů

Posílení kvality výuky a její modernizace

- Fakulta zřídí Centrum pro teorii a praxi vzdělávání v lékařských a nelékařských oborech.
- Bude dbát na rozvoj moderní didaktiky medicíny, umožní využití moderních forem výuky (výuka na modelech a simulátorech). Modernizována bude také výuka preklinických oborů, včetně rekonstrukce nezbytného zázemí (laboratoří, specializovaných učeben).
- Důraz nebude kladen pouze na samotné znalosti a dovednosti studentů, ale také na získání širších kompetencí potřebných pro profesní uplatnění studentů, např. posílení výuky komunikačních dovedností a vzdělávání v oblasti ochrany a podpory zdraví, včetně nemocniční hygieny.
- Podporována bude studentská badatelská činnost včetně pořádání příslušných soutěží

S ohledem na zkvalitňování výuky fakulta začínajícím mladým akademickým pracovníkům nabídne kurzy pedagogických dovedností. Snahou také bude ve všech studijních programech zvyšovat podíl vysoce kvalifikovaných pedagogů a zajišťovat podmínky pro individuálnější přístup ke studentům.

Fakulta bude podporovat rozšiřování moderních technologií ve vzdělávání tak, aby e- learningové prvky vhodně doplňovaly prezenční výuku.

Důraz na celoživotní vzdělávání a specializační vzdělávání lékařů a zdravotnických pracovníků

- Fakulta bude nadále rozvíjet specializační vzdělávání lékařů v základních oborech, rozšíří nabídku kurzů pro nadstavbové obory a celoživotní vzdělávání a kurzů pro nelékařské zdravotnické pracovníky.
- I v této oblasti bude fakulta rozvíjet moderní formy výuky na modelech, simulátorech a kvalifikovaného testování znalostí.

- Vzdělávací aktivity budou především podporovány v oborech, v nichž se fakulta tradičně profiluje, např. v oblasti plastické chirurgie a popáleninové medicíny, traumatologie, anesteziologie a resuscitace, hygieny a epidemiologie, neurověd, kardiologie, onkologie, diabetologie a metabolismu.
- Důraz bude kladen i na vazbu mezi profesním vzděláváním a doktorským studiem v oblasti biomedicíny.

Ke zlepšení nabídky kurzů i celkového zázemí by mělo přispět zřízení Centra pro specializační a celoživotní vzdělávání lékařů a nelékařských zdravotnických pracovníků. Podporovány budou také aktivity pro zjednodušení administrativy a maximální elektronizaci prováděných činností a kvalifikační růst pracovníků, které uvedené činnosti zabezpečují. Též bude kladen důraz na propagaci vzdělávacích aktivit v oblasti specializačního a celoživotního vzdělávání, další zkvalitňování poskytovaného servisu účastníkům vzdělávacích akcí a hodnocení vzdělávacích akcí účastníky. Další zkvalitňování specializačního a celoživotního vzdělávání v následujících bodech:

- Stabilizovat a efektivně administrovat akreditované obory specializačního a celoživotního vzdělávání: z hlediska jak edukačního, tak i ekonomického dopadu
- Optimalizovat technicko-administrativní stránku, elektronizovat agendy, definovat systém hodnocení kvality a trvale zvyšovat kvalitu lektorů
- Posílit program MD-PhD, umožňující autentický souběh získání medicínské a vědecké kvalifikace (ve světě prestižní postavení tzv. "clinicianscientist", nebo "double-doctor")
- Rozšiřovat podporu pro perspektivní postgraduální studenty (například částečné úvazky, zapojení do grantových projektů), omezovat „využívání“ DSP jakožto „čekání na lepší příležitost“
- Analyzovat možnost orientace na zahraniční zájemce v oblastech specializačního, celoživotního a postgraduálního vzdělávání

- Hodnotit a stimulovat úspěšnost postgraduálního vzdělávání na jednotlivých pracovištích

Informační technologie

Fakulta pokračuje v budování počítačové infrastruktury pro výzkum i výuku, zejména pro elektronické formy výuky včetně použití počítačových modelů ve výuce a pro použití počítačových přístupů při zkoušení studentů. V oblasti rozvoje infrastruktury pro výzkum a výuku se bude jednat v první řadě o rozvoj výpočetní a datové kapacity obnovou virtualizační platformy a diskových polí. Také bude snaha o rozšiřování možností přístupu zaměstnanců a studentů fakulty k elektronickým zdrojům studijních materiálů a to i formou bezdrátového přístupu k datové síti a s tím související potřeby rozšiřování a technické zkvalitňování pokrytí prostor fakulty WiFi signálem. V oblasti elektronizace správy studia a výuky bude kladen důraz na rozvoj a integraci intranetových služeb a aplikací pro maximalizaci přesunu studijních a výukových agend do oblasti online přístupu z prostředí Internetu. Pro prezentaci fakulty na veřejnosti budou i nadále klíčovou úlohou webové stránky fakulty a proto bude kladen důraz na maximální aktuálnost obsahu stejně tak jako na technickou kvalitu webové prezentace a užitnou informační hodnotu. I nadále se fakulta bude také prezentovat na aktuálních sociálních sítích a bude v této oblasti sledovat nejmodernější trendy vývoje. (Univerzita Karlova, , 2016, [online])

Vlastním řešením analýzy vzdělávacích potřeb ve fakultní nemocnici je polostrukturovaný rozhovor s vedením fakultní nemocnice a dotazník s otevřenými otázkami mířený zaměstnancům fakultní nemocnice, kteří vykonávají lékařskou i pedagogickou činnost.

8 Výsledky šetření

Polostrukturovaný rozhovor s vedením fakultní nemocnice

Otázka 1: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jejich nadřízeného?

Odpověď:

Z pohledu nadřízeného se jedná o prohlubování znalostí v oboru, ve kterém mají lékaři příslušnou odbornou specializaci (potvrzeno atestatční zkouškou, či dokladem odborné způsobilosti). Především se jedná o odbornou znalost národních a mezinárodních odborných doporučení pro daný obor, který garantuje příslušná odborná společnost v rámci České lékařské společnosti Jana Evangelisty Purkyně (ČLS JEP). Např. Pro obor Klinická onkologie zajišťuje garanci Česká onkologická společnost (ČOS) při ČLS JEP. Z právního hlediska platí, že národní doporučení jsou nadřazené mezinárodním doporučením. Pro ČOS jsou nadnárodní doporučení dána v Evropě organizací ESMO (European Group for Medical Oncology) a celosvětově ASCO (American Group of Clinical Oncology). Tato doporučení by měl znát a ve své praxi používat každý lékař-onkolog. Podobnou strukturu národní

a nadnárodní mají i jiné obory klinické medicíny. Právně mají nejnižší hodnotu lokální doporučení daného pracoviště (kliniky) v rámci Fakultních nemocnic a nemocnic, jejichž zřizovatelem je MZČR, či kraj, město.

U teoretických oborů v rámci Lékařských fakult a jiných vysokých škol vytvoří fakulta či teoretický ústav vlastní osnovy, či systém výuky v rámci tzv. Sylabu.

Z mého pohledu se tedy jedná o prohlubování znalostí z oboru (včetně účasti na mezinárodních vzdělávacích akcích, kongresy) a komunikační dovednosti směrem k pacientům, kolegům a studentům. Prohlubování počítačové infrastruktury pro výuku, zejména pro elektronické formy výuky včetně použití počítačových modelů.

V nejlepším případě udržovat trvale aktuální portfolio učebních textů, tam kde je to vhodné v elektronické podobě (bohužel časový fond to ne vždy dovoluje)

Otázka 2: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jejich nadřízeného?

- V jaké míře se promítá jejich klinická praxe v té pedagogické?

Odpověď:

Částečně zodpovězeno v otázce 1. Jinak se jedná o sledování odborné literatury formou recentních publikací, u teoretických oborů vzhledem k rychlému rozvoji získává přednost on-line vzdělávání před např. četbou tištěných periodik a knih. Knihy, atlasy se v budoucnu budou upalňovat v oborech jako je anatomie, histologie; či chirurgických oborech (popis operačních a diagnostických postupů včetně grafického znázornění). I zde však získává přednost on-line vzdělávání, 3D vizualizace apod.

Pro výuku je klinická praxe zcela zásadní, obecně sleduji ve svém oboru (onkologie, interna) značný pokles kvality výuky - především z pohledu fyzikálního vyšetření pacienta, komunikace s nemocným, lékařské etiky apod.

Obecným trendem je, že často praktika učí již generace mladých lékařů, kteří sami neprošli kvalitní praktickou výukou, vše více v teoretickém duchu, v praxi je problém s počtem studentů na jednoho pacienta, podhodnocen je počet lékařů, kteří vyučují, o podhodnocení financí na praktickou výuku i platy lékařů, kteří učí mediky, sestry. Ze strany Ministerstva zdravotnictví a školství je tlak na přijímání stále většího počtu studentů, fakultám však nejsou navýšeny prostředky na výuku. Před 20 lety byl při praktické výuce nízký počet mediků na 1 vyučujícího a pacienta (cca do 5). Většinou s 1 pacientem pracoval 1-2 medici. Dnes je ve skupině 15-20 studentů na 1 vyučujícího a pacienta.

To se samozřejmě odráží na kvalitě výuky.

Pokud mám odpovědět v pěti větech, tak se jedná o prohlubování znalostí v oboru a získané nové poznatky předávat studentům lékařské fakulty. Každý rok jsou nějaké nové trendy v oblasti zdravotnictví, které je zapotřebí studovat a zkoušet. Osvojování nových technik v oboru, vývoj robotizace, vývoj nových, upgradovaných nástrojů (zmenšování kamer, nástrojů a pomůcek). Za velmi důležité považujeme ochranu sama sebe a zaměstnavatele při pracovních úkonech. Promítání klinické praxe do pedagogické činnosti je velké. Ať už se bavíme o kazuistikách, diagnózách, zobrazovacích metod a dalších.

Otázka 3: Vytváří fakultní nemocnice podmínky pro vzdělávání a rozvoj zaměstnancům?

Odpověď: Ano

- Je v organizaci vytvořen plán vzdělávání?

Odpověď: V rámci nemocnice ne, odborné vzdělávání je dozorováno a poskytováno odbornou společností

- Je vedením společnosti podporováno vzdělávání a rozvoj zaměstnanců?

Odpověď: Ano

- Jak často se provádí vzdělávání a rozvoj zaměstnanců?

Odpověď: Zřizovatel organizuje pravidelná školení zaměstnanců v oblasti první pomoci a bezpečnosti práce

- Je prováděno hodnocení zaměstnanců, které je také propojeno se vzděláváním zaměstnanců? Pokud ano, jak často je prováděno? Jak toto hodnocení vnímají zaměstnanci?

Odpověď: Spíše okrajově v rámci získávání specializované způsobilosti.

- Jsou zaměstnanci se současným plánováním vzdělávání a rozvojem spokojeni?

Odpověď: Lékaři si vzdělávání plánují především sami. Z naší strany vedení posílá lékaře na kongresy. Vzdělávání mediků prochází pravidelnými změnami bez přesvědčivých hlubších koncepčních záměrů

- Mají zaměstnanci možnost spolupodílet se na plánu vzdělávání a rozvoje?

Odpověď: Na své osobní úrovni ano.

- Mají zaměstnanci dostatek informací o možnostech vzdělávání a rozvoje?

Odpověď: Závisí na individuální aktivitě

Otázka 4: Je vytvořené prostředí v oblasti vzdělávání a rozvoje pro zaměstnance motivující?

- Jaké jsou důvody účasti zaměstnanců na vzdělávání a rozvoji?

Odpověď: Osobní preference a ochrana sebe a zaměstnavatele při pracovních úkonech

- Mají zaměstnanci pocíťovanou potřebu se účastnit vzdělávání a rozvoje také z vlastní iniciativy?

Odpověď: Je to asi jediná reálná motivace

- Cítí se zaměstnanci dostatečně ohodnoceni?

Odpověď: ...

- Považují zaměstnanci možnost vzdělávání a rozvoje za perspektivní? Pokud ano, co to pro ně znamená?

Odpověď: Možnost osobního růstu a zároveň jeho pracovně právní ochrana

Otázka 5: Vede systém vzdělávání a rozvoje ke zvyšování spokojenosti zaměstnanců?

- Přináší zaměstnancům účast na vzdělávacích akcích další přínosy?

Odpověď: Jako určitá forma benefitů hrazená zaměstnavatelem

Dotazník s otevřenými otázkami zaměstnancům fakultní nemocnice, kteří vykonávají lékařskou i pedagogickou činnost.

Doktor č. 1

Otázka 6: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných?

Odpověď: V oblastech nejen zlepšující jejich teoretické dovednosti a praxi, ale právě spíš v oblastech psychologie a komunikace. Digitalizace přináší výhody i s farmaceutickou komunikací (digitalizace listinných receptů)

Otázka 7: V jakých oblastech by se chtěli lékaři ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jich samotných? - V jaké míře se promítá jejich klinická praxe v té pedagogické?

Odpověď: Je to právě naopak, chtějí spíš jen a zásadně zlepšit praxi a teorie, chodit na kongresy, kurzy a komunikace a psychologie spíše zanedbávají. Čím starší lékař a větší klinická praxe, tím více. U pacientů se vyskytuje čím dál více diagnostikovaných psychóz.

Doktor č.2

Otázka 6: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných?

Odpověď: O6 i O7 jsou de facto stejné. Pro osobní rozvoj i pro pracovní výkon platí to samé. Zůstat up to date. To znamená sledovat novinky. Je rozdíl mezi chirurgickými a interními obory, nicméně základní myšlenka je stejná: neusnout na vavřínech. V urologii se to především týká nových onkologických poznatků a mění se rok za rokem urologická doporučení. Co se týče chirurgie samotné, výkony a jejich rozsah se podstatně nemění, mění se ovšem technika a použitý materiál. Mám tím na mysli především rozvoj laparoskopie a robotiky, šicí materiály, vývoj nových tkáňových lepidel, protéz, zmenšování kamer

a optických systémů, což umožňuje minimalizovat přístup. To je všeobecný princip. Pro chirurgický obor ovšem nadále platí z německého Übung macht den Meister, neboli volně přeloženo teprve opakováním a pravidelným cvičením (operováním) z Vás bude mistr. (nebo chcete-li opakování matka moudrosti)

Z mého pohledu je odpověď na otázku číslo 6 i 7 taková, že jakákoli oblast, které se věnuje lékař/pedagog mimo své hlavní povinnosti, je skvělá, ať už se jedná

o rozšíření znalostí z oblasti ekonomie, biologie, inženýrství, historie či zeměpisu. Medicína je provázaný obor téměř ve všech spektrech, jak je nyní patrné na COVID n19.

Otázka 7: V jakých oblastech by se chtěli lékaři ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jich samotných?

Pododpověď na otázku číslo 7. Z mého pohledu se klinická praxe promítá do té pedagogické nesmírně, protože učím především na příkladech, které se skutečně staly. Chci po studentech logické kroky z praxe, tak aby ke správné diagnóze a léčbě dospěli po předkládání těch správných otázek. Na špatnou otázku dostanou odpověď sice správnou, nicméně ta jim v hledání správné diagnózy situaci neulehčí, většinou je to spíše naopak

Doktor č. 3

Otázka 6: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných?

Odpověď: Komunikace, komunikace, komunikace

Otázka 7: V jakých oblastech by se chtěli lékaři ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jich samotných?

Odpověď: Odborné znalosti, zvládání pracovního stresu, týmová spolupráce

Doktor č. 4

Otázka 6: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných?

Odpověď: Komunikace, aktivita (sledovat celosvětový formát), vzdělávání v jiných oblastech medicíny

Otázka 7: V jakých oblastech by se chtěli lékaři ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jich samotných?

Odpověď: Překladem může být postgraduální studium PhD. v rámci vědecké činnosti s čím souvisí také nové odborné znalosti.

Doktor č. 5

Otázka 6: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných?

Odpověď: Jakékoliv získané zkušenosti pomohou lékařům ve správnosti a rychlosti rozhodování. Může to být psychologie, kdy lékař dokáže odhadnout, co pacienta trápí nebo jen při vizuálním kontaktu lépe zhodnotit stav a doporučit vyšetření např. zobrazovací metody. Lékař/ pedagog se musí neustále vzdělávat, protože vznikají nové techniky a nové metody léčení.

Otázka 7: V jakých oblastech by se chtěli lékaři ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jich samotných?

Odpověď: V medicíně vznikají stále nové obory. Zajímavá novodobá robotika, která pomáhá v dnešní době operovat je jedna z věcí ve které bychom se chtěli vzdělávat, ale ne v každé nemocnici jsou takové věci k dispozici. Samozřejmě jsou lékaři (starší), kteří mají zařícované své techniky a tímto dávají přednost před novodobými. Přesto myslím, že celkové sledování trendů je u většiny lékařů vzdělávacím cíčem.

Doktor č. 6

Otázka 6: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných?

Odpověď: Neřekla bych úplně vzdělávat, pro udržení pracovního výkonu z mého pohledu. Vzdělání jsem dosáhla na škole a prošla jsem spoustou atestací a seminářů. Osobně si myslím, že pro udržení dobrého pracovního výkonu je hlavní určitá hierarchie. Ve smyslu, dostanu úkol od nadříczeného/dám úkol, tak předpokládám, že to bude dobře splněno. Ať už se to týká lékařů anebo

sester. Komunikace a respektování mezi mnou a mými kolegy je hlavním aspektem k tomu, aby byl v práci podán dobrý výkon. Chování na pracovišti a určitá asertivita. Dále empatie vůči pacientům a jejich rodinným příslušníkům.

Otázka 7: V jakých oblastech by se chtěli lékaři ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jich samotných?

Odpověď: Začala bych tím, že jakožto lékař po škole, nejvíc oceňuji od kolegů ochotu ukazovat mi nové věci, žádný učený z nebe nespadl a opakování je matka moudrosti. Takže, když mi kolegové dennodenně ukazují pro ně už “banální” zákroky, pro mě je to možnost profesního růstu. Pokud to nemocnice umožňuje, zařadila bych i zahraniční semináře, odborné semináře. Být doktor, znamená celý život se učit, protože medicína, tak jako všechno ostatní jde dopředu.

A možnost zjistit, jak pomoci, je vždy nejlepší možnost. Nepracujeme jako jednotlivci, jsme kolegové! “Víc hlav, víc ví” - konzultace jsou absolutně na místě. Dále pro profesní rozvoj? Určitě skvělé ovládání zobrazovacích technik. Jakožto zjišťování stavu měkkých tkání na sonu, tak rtg zobrazovacích metod. To zahrnuji do seminářů. Na stres jsme se mohli připravovat už během studia, na praxích. Není to každý den jednoduché, a proto si myslím, že je potřeba dobrého kolektivu. Aby stresu bylo méně. Vybrali jsme si tuhle cestu, chtě nechtě musíme zvládat i ty horší situace. A nenavazovat úplně hlubšího vztahu s pacienty. Jen tak ubráníte svůj mozek citovým výlevům a stresu z práce.

Doktor č. 7

Otázka 6: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných?

Odpověď: Pokud jde o lékaře/pedagogy u nich je důležité se naučit dobře učit. Není pravidlo, že chytrý lékař naučí všechno a všechny. Pokud je špatný učitel a nevysvětlí látku tak, aby to posluchače zaujalo, samozřejmě, že důležité, aby i posluchač se chtěl vzdělávat. A k tomu je zapotřebí vědět něco o psychologii a psychice člověka. Za velmi důležité vzdělávací potřeby považují komunikaci a asertivitu. Jak pro nás lékaře/pedagogy, tak studenty lékařské fakulty.

Otázka 7: V jakých oblastech by se chtěli lékaři ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jich samotných? - V jaké míře se promítá jejich klinická praxe v té pedagogické?

Odpověď: Praxe a teorie jsou dvě odlišné věci, ani bez jedné to nejde. To, co se naučíte z knížek, se nenaučíte v „terénu“ a naopak. Ale díky praxi můžete při výuce poskytnout příklady, aby tomu posluchači lépe rozuměli nebo upozornit na nějaké anomálie. Ne nadarmo se říká, výjimka potvrzuje pravidlo. U lékařů je znalost anatomie lidského těla je bezesporu nejdůležitější, ale i lékaři by měli být obeznámeni nejen s fyzickou schránkou. Ano je jasné, že i lékaři se specializují a zaměřují buď na určitou část těla, věkovou skupinu, zkoumají a vynalézají nebo učí apod. Ale pokud chtějí být dobří, měli by se zajímat nejen o „jejich část“, ale koukat na danou věc jako na celek, které s něčím souvisí a měli by být schopni se na věc podívat i z jiného úhlu.

Doktor č. 8

Otázka 6: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných?

Odpověď: Je to určitě včasná diagnóza. Z pohledu psychiatrie jsou tyto diagnózy velmi náročné, a i výklad medikům či mladým lékařům není některak jednoduchý. Však se taky jedná o psychiatrické jedince, u kterým může být genetická predispozice nebo také může být následkem různé intoxikace a spousta dalších.

Příkladem může být psychóza, která je závažné duševní onemocnění, při kterém dochází k poruše kontaktu s realitou. Nemocný člověk nedokáže jasně rozlišit, co je a co není skutečné. Vnímá a myslí jinak než lidé v jeho okolí. Změny myšlení, vnímání a cítění jsou do té míry intenzivní, že od základu mění kvalitu duševního života nemocného člověka.

Do skupiny funkčních psychóz patří:

- Trvalá porucha s bludy
- Schizoafektivní porucha
- Schizotypální poruchy
- Akutní a přechodné polymorfní psychotické poruchy

Otázka 7: V jakých oblastech by se chtěli lékaři ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jich samotných? - V jaké míře se promítá jejich klinická praxe v té pedagogické

Odpověď: Z mého pohledu ani nejde rozlišovat klinickou a pedagogickou praxi v působnosti lékaře. Jako lékař vykonávám svou činnost a k tomu vzdělávám to, co vykonávám každý den svou profesí. Oblast profesního rozvoje se nejen v „lékařské rodině“ měla týkat syndromu vyhoření, který se s masou tlaku práce, společnosti, nároky stále více vyskytuje.

Otázka 6: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných?

Doktor č. 9

Otázka 6: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných?

Odpověď: Ve svém oboru a oborech příbuzných, které bezprostředně navazují na jejich specializaci. Nejedná se jen o konference a klasické workshopy. V popředí dnešní doby je také velmi důležitý e-learning, využití možnosti telemedicíny a umělé inteligence do rozhodovacího algoritmu. Pilotní projekt zapojení

telemedicíny a umělé inteligence běží např. na 1.LFKU v Praze a ve Všeobecné fakultní nemocnici Praha.

Otázka 7: V jakých oblastech by se chtěli lékaři ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jich samotných? - V jaké míře se promítá jejich klinická praxe v té pedagogické?

Odpověď: Zmíněno výše, zájem zaměstnanců, zvláště v dnešní době infekce COVID 19 se zaměřuje na oblasti e-learningu, telemedicíny a umělé inteligence. Elektronicky je možno řešit videokonference, všechny formy vzdělávání, dokonce možnost on-line zkoušení studentů medicíny, kromě státních zkoušek. To vše je nový pohled na oblast vzdělávání. Po ukončení epidemie zřejmě výrazně vzroste procento vzdělávacích akcí, workshopů a dalších výukových a vědeckých aktivit formou telekonferencí a dalších možností elektronické komunikace

Doktor č. 10

Otázka 6: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu z pohledu jich samotných?

Odpověď: Samozřejmě, že existuje mnoho forem, jak se vzdělávat. Z praxe jsou nejlepší stáže a kurzy ve vyspělejších zemích. Bohužel na tyto vzdělávací akce chybí finanční prostředky, a pokud jsou, vzniká personální problém (když se pošlou lékaři na stáž nebo na kurz, v nemocnici nikdo nezůstane.) Je zde málo lékařů, kteří chtějí zůstat v ČR, a ještě méně po stáži ve vyspělejších zemích. Důvodem je platové ohodnocení.

Otázka 7: V jakých oblastech by se chtěli lékaři ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj z pohledu jich samotných? - V jaké míře se promítá jejich klinická praxe v té pedagogické?

Odpověď: Z pohledu pedagoga i lékaře je zaručeně dobré se zlepšovat v digitálním směru.

Studenty zajímá nová technologie a není se čemu divit. Novodobé nástroje od umělé inteligence přes "trikordéry" až po 3D tisk léků však slibují velkou část břemene dnešního zdravotnictví přenést do zcela nového sektoru. Pravděpodobně nikde neexistuje taková poptávka po pokroku jako v medicíně – a snad nikde jinde neexistuje taková snaha aplikovat technologické novinky co nejrychleji a co nejbezpečněji.

VO1: Jaké současné vzdělávací potřeby jsou identifikovány u zaměstnanců fakultní nemocnice, kteří jsou součástí lékařské fakulty i nemocnice. (Vykonávají jak lékařskou, tak pedagogickou činnost).

Na základě odpovědí z analýzy vzdělávacích potřeb lékařů, kteří vykonávají, jak lékařskou, tak pedagogickou činnost lze říci, že vzdělávací potřeby lékaře jsou do jisté míry v této konstalaci stejné. Klinická praxe se velmi promítá do té pedagogické, jelikož lékaři učí především na příkladech, které se skutečně staly. Vzhledem k neustálému vývoji technologií a robotizace je potřeba neustále doplňovat a prohlubovat své znalosti. V oblasti medicíny jsou vzdělávací potřeby velmi specifické, lékaři jsou povinni se dále vzdělávat dle zákona č. 95/2004 Sb. Zákon o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, ... Identifikace vzdělávacích potřeb je stejně dynamická, jak dynamická je průmyslová doba. Z pohledu nadřazeného se jedná o prohlubování znalostí v oboru, ve kterém mají lékaři příslušnou odbornou specializaci (potvrzeno atestatční zkouškou, či dokladem odborné způsobilosti). Vzdělávací pedagogická potřeba z pozice vedení není některak definována, lékaři by ovšem měli implementovat veškeré své znalosti, dovednosti a poznatky v teoretických i praktických hodinách studentů lékařské fakulty. Důležitá je také vlastní iniciativa a aktivita lékařů/pedagogů. Lékaři, kteří zároveň vzdělávají studenty lékařské fakulty, předávají trendy v této oblasti a poskytují portfolio učebních textů, které by mělo dostávat digitální podobu. Další identifikované vzdělávací potřeby jsou jednotlivé diagnostické skupiny, zejména pak častý záchyt psychóz. Psychózy se čím dál více vyskytují u mladších pacientů v souvislosti právě s digitální dobou. Psychóza je závažné duševní onemocnění,

při kterém dochází k poruše kontaktu s realitou. Nemocný člověk nedokáže jasně rozlišit, co je a co není skutečné. Vnímá a myslí jinak než lidé v jeho okolí. Změny myšlení, vnímání a cítění jsou do té míry intenzivní, že od základu mění kvalitu duševního života nemocného člověka. Shrne-li se identifikace vzdělávacích potřeb lékařů fakultní nemocnice, kteří vykonávají i pedagogickou činnost, lze konstatovat, že identifikované potřeby jak objektivní dimenze, tak i dimenze subjektivní jsou dynamické s pružně se měnící dobou. Vzdělávací potřeby lékařů jsou téměř identické k vykonávání jak lékařské, tak i pedagogické činnosti s rozdílem poskytování učebních materiálů a textů studentům lékařské fakulty. Vedení fakultní nemocnice pravidelně identifikuje potřeby vzdělávání v oblasti první pomoci a bezpečnosti práce a podporuje individuální iniciativu lékařů se vzdělávat dle jejich subjektivních potřeb.

VO2: V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro svůj profesní rozvoj?

Dle analýzy se zaměstnanci zaměřují na oblasti e-learningu, telemedicíny a umělé inteligence. Elektronicky je možno řešit videokonference, všechny formy vzdělávání, dokonce možnost on-line zkoušení studentů medicíny, kromě státních zkoušek. To vše je nový pohled na oblast vzdělávání. Po ukončení epidemie zřejmě i výrazně vzroste procento vzdělávacích akcí, workshopů a dalších výukových a vědeckých aktivit formou telekonferencí a dalších možností elektronické komunikace. Kromě technologického pokroku z analýzy také vyplývá, že lékaři, kteří vykonávají i pedagogickou činnost by se pro svůj profesní rozvoj měli dále vzdělávat v oblasti pracovního stresu. Lékaři jsou obvykle vedoucími zdravotnických týmů, jejich emoční rozpoložení proto podstatně ovlivňuje atmosféru na pracovišti i to, jak se tam pacienti cítí. U lékařů, kteří jsou součástí lékařské fakulty, respektive komunikují i s posluchárnou studentů lékařské fakulty je prevence návykových nemocí a stresu velmi důležitá. Nedílnou součástí profesního rozvoje je týmová práce. Lékaře ve fakultní nemocnici týmová práce povzbuzuje k větší profesionalitě a plnému převzetí odpovědnosti. Pracovní prostředí je přátelštější, umožňuje se využití potenciálu jednotlivců, jejich tvořivost, což pomáhá vystavět silný základ týmů a rozvíjet celou organizační strukturu zdravotnického zařízení, včetně interních vztahů nemocnice – fakulta. Lékař/pedagog cítí, že není jen nějaký článek v obrovské mase

zaměstnanců, ale je součástí většího celku, což je také jistou motivací ke stálému zdokonalování vlastní práce a výkonnosti. Obtížné úkoly je možné řešit společnými silami. Zkracuje se tím doba potřebná pro hledání zdroje potíží a zbývá více času na studium, pacienty a další majoritní povinnosti. Práce v týmu je charakteristická společnou snahou o dosahování kolektivních cílů. Další oblast, která byla analyzována je syndrom vyhoření. Lékaři se syndromem vyhasnutí setkávají čím dál tím více. Charakteristickým rysem syndromu vyhoření je ztráta profesionálního zaujetí, emoční vyčerpání, trvalá nespokojenost, pocity zklamání. Riziko vzniku syndromu vyhoření je zvýšené u profesí, které kladou požadavky na intelektuální činnosti, spojené s častým rozhodováním, jež může mít závažné etické, zdravotní a ekonomické důsledky. Také se značně zhoršuje jejich výkonost, která se poté může odrážet nejen u studentů lékařské fakulty, ale i na pacientech. Ztrácejí zájem o další vzdělávání, omezují komunikaci se spolupracovníky, nemají zájem o okolí, snaží se jen přežít a nemít žádné problémy.

VO3 : V jakých oblastech by se měli lékaři/pedagogové ve fakultní nemocnici dále vzdělávat pro udržení dobrého pracovního výkonu ?

Na tuto otázku jsou odlišné pohledy. Odpověď zaměstnavatele a jiné pohledy zaměstnanců. Vedení se zaměřuje na rozvoj svých zaměstnanců především v teorii a praxi konkrétní specializace. Odborné vzdělávání je dozorováno odbornou společností, která stanovuje kompetence daného kmene. Posílají pravidelně lékaře na kongresy, kurzy, bohužel nedávají takový důraz na psychologii a komunikaci, což dle odpovědí lékařů patří mezi nejdůležitější oblasti v kterých by se měli mimo svých specializací vzdělávat. Problematika psychologie a komunikace je ve zdravotnickém prostředí velmi důležitá. Právě sdělování diagnózy a komunikace s rodinou, stejně tak jako získávání důvěry pacientů (je řada nemocí, které potřebují režimové opatření, jsou to nemoci, kde by měl pacient především pochopit, co pro sebe může udělat sám – kuřák musí přestat kouřit) potažmo důraz pozitivní péče. Dále je to digitální komunikace, která napomáhá lékařům sjednocovat informace pacienta. Vyvíjí se nové softwary, které se musí lékaři učit, taktéž jsou s těmito softwary seznamováni medicí. Dále je to např. zavedení povinnosti digitalizace listinných receptů. Cílem je zajištění kompletních informací v lékovém záznamu pacienta, což je hlavní podmínkou pro to, aby měl zdravotní pracovník

možnost se rozhodnout o další léčbě. Další oblastí, v které by se měli lékaři/pedagogové vzdělávat je asertivita. Naučení se rozlišovat mezi agresivním, pasivním a asertivním přístupem v komunikaci s pacienty, ale i kolegy, studenty medicíny a ostatním zdravotnickým personálem. Lékaři by se měli naučit identifikovat své vlastní spouštěče obranných reakcí, které jim brání zvládnout některé situace v klidu a s nadhledem. Dále se zaměřit na oblast konfliktů, příčiny jejich vzniku a možná řešení. Osvojit si asertivní techniky, které jim pomohou ustát řadu nepříjemných situací. Na empatii začnou nahlížet jako na možnou součást asertivního vystupování a jejich schopnost empatie poté aplikovat v lékařské praxi i ve vzdělávací činnosti. Mimo jiné lékaři dávají i velký význam vzdělávání v jiných oblastech mimo jejich kmene. Myšleno mimo své hlavní povinnosti. Ať už se jedná o rozšíření znalostí z oblasti ekonomie, biologie, historie či zeměpisu. Medicína je provázaný obor téměř ve všech spektrech, jak je nyní patrné na COVID n19. Pro udržení dobrého pracovního výkonu by se měli lékaři/pedagogové dále vzdělávat i v oblasti prevence a zdravého životního stylu.

9 Diskuze

Předložená diplomová práce inscenuje řízení a rozvoj lidských zdrojů jako strategický, promyšlený přístup k řízení toho nejcennějšího jmění organizace. Zahrnuje širokou škálu činností týkající se strategického řízení lidských zdrojů, řízení znalostní, řízení pracovního výkonu, řízení lidského kapitálu, rozvoje organizace, vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a dalších personálních činností.

Z analýzy vyplývá, že řízení týkající se lidského kapitálu, řízení znalostí je dohlíženo na základě odborných doporučení pro daný obor, který garantuje příslušná odborná společnost v rámci České lékařské společnosti Jana Evangelisty Purkyně (ČLS JEP). Např. Pro obor Klinická onkologie zajišťuje garanci Česká onkologická společnost (ČOS) při ČLS JEP. Z právního hlediska platí, že národní doporučení jsou nadřazené mezinárodním doporučením. Pro ČOS jsou nadnárodní doporučení dána v Evropě organizací ESMO (European Group for Medical Oncology) a celosvětově ASCO (American Group of Clinical Oncology). Tato doporučení by měl znát ve své praxi každý lékař. Podobnou strukturu národní a nadnárodní mají i jiné obory klinické medicíny. Právně mají nejnižší hodnotu lokální doporučení daného pracoviště v rámci Fakultních nemocnic a nemocnic, jejichž zřizovatelem je MZČR, či kraj, město. Tyto odborné společnosti dohlíží na odborné kompetence a tím na bezpečnost práce. Další vzdělávací potřeby tyto společnosti neidentifikují.

Problematika identifikace potřebných dovedností a aktivní řízení vzdělávání pro dlouhodobé účely, vztahující se zřetelně k podnikové strategii je charakterizována strategickým rozvojem lidských zdrojů. Politika rozvoje lidských zdrojů je spjata s touto stránkou řízení lidských zdrojů, která se týká investování do lidí, zaměstnanců a rozvíjení lidského kapitálu organizace.

Vzdělávání cestou celoživotního učení v tomto případě další profesní vzdělávání a v návaznosti také continuing professional development neboli celoživotní profesionální rozvoj je nejúčinnějším nástrojem. Toto „andragogické kurikulum“ je ve vzdělávání lékařů legislativně ukotveno.

Krejčíková (2005, s. 24) formulovala systém celoživotního vzdělávání lékařů v České republice. Institut postgraduálního vzdělávání ve zdravotnictví (dále jen Institut), nyní jako příspěvková organizace přímo řízená ministerstvem zdravotnictví ČR, je i nadále

zodpovědná za zajištění specializačního vzdělávání lékařů, zubních lékařů a farmaceutů podle lékařského zákona a dále vybraných specializací jiných odborných pracovníků. Pro tyto účely byla Institutu zákonem udělena akreditace pro toto vzdělávání pro přechodné období. Kromě hlavní činnosti, jíž je pedagogická činnost, podílí se zaměstnanci Institutu také na činnosti koncepční, analytické, metodické, vědeckovýzkumné, znalecké aj. Institut má 83 pedagogických pracovišť (kateder a subkateder) a výuka probíhá také na dalších více než 120 pracovištích umístěných prakticky ve všech fakultních nemocnicích a dalších zdravotnických zařízeních v Praze, ale i mimo Prahu. Teoretickou i praktickou výuku účastníků specializačního i celoživotního vzdělávání realizovaného v Institutu zajišťuje cca 500 učitelů Institutu (176 v přepočteném počtu), jimiž jsou profesori, docenti, odborní asistenti, interní i externí (působící současně na lékařských fakultách, výzkumných ústavech, zdravotnických zařízeních). Institut nabízí ročně více než 2000 školicích akcí specializačního i celoživotního vzdělávání (kurzů, stáží, seminářů, workshopů) s cca 25 000 účastníky, především lékaři.

Systém celoživotního vzdělávání je nejlépe propracován právě ve zdravotnictví, přesto se nyní často objevují v celém světě tendence k jeho reformě, které vycházejí z nespokojenosti s výsledky vzdělávání, z odlišného řízení a financování systému, nesrovnatelné délky jednotlivých fází lékařského vzdělávání v jednotlivých zemích atd. Většina iniciativ vyzývajících ke změnám v systémech zdravotní péče a lékařského vzdělávání nese atribut upozorňující na změny v požadavcích na poskytovatele zdravotní péče i lékařského vzdělávání („doctors for 21st century“, „doctors for tomorrow“, „new doctor“, „five-star doctor“), které vyplývají z měnícího se kontextu, ale zejména z nových očekávání společnosti i jednotlivců, které zásadním způsobem ovlivní kvalitu zdravotní péče a zdraví populace. (Krejčíková, 2005, s. 24)

Dokumenty Světové zdravotnické organizace opakovaně apelují na potřebné změny v lékařském vzdělávání v souvislosti se změnami systémů zdravotní péče, měnícími se potřebami této péče, nezvykle se zrychlujícím výzkumem a pokrokem v lékařských vědách a informačních a komunikačních technologiích, které produkují neuvěřitelný objem nových informací dosažitelných neomezenému počtu konzumentů, ale také zvyšují náklady na zdravotní péči. Zejména je důrazně upozorňováno na změny v modelech poskytované zdravotní péče, změny vzorců vyskytujících se nemocí, změny

v demografii obyvatel a konzumentů zdravotní péče ovlivněné stárnutím populace, novými možnostmi léčby mnoha onemocnění a prodlužováním věku. (Krejčíková, 2005, s. 24)

Východiska vzdělávání dospělých v průmyslu 4.0 vymezují revizi počátečního vzdělávání jako prvotní předpoklad pro vytvoření účinného mechanismu spojeného s celoživotním učením. Člověk, který projde počátečním vzděláváním, by měl být připraven se dále měnit, adaptovat a vzdělávat. Technologie informací v konečném důsledku ovlivňuje myšlení, rozhodování lidí i způsob poznávání lidí v různých situacích. Rychlý vývoj technologií zvyšuje rychlost šíření nových nápadů, umožňuje je rychle napodobit a také zvyšuje kompetenční nároky a s tím souvisejí vzdělávací potřeby, které jsou shrnuty ve čtvrté kapitole.

Z výzkumu předložené diplomové práce je patrné, že v popředí dnešní doby je velmi důležitý e-learning, využívání telemedicíny a umělé inteligence do rozhodovacího algoritmu. Elektronicky je možno řešit také videokonference, všechny formy vzdělávání, dokonce možnost on-line zkoušení studentů medicíny, kromě státních zkoušek. To vše je nový pohled na oblast vzdělávání. Po ukončení epidemie zřejmě výrazně vzroste procento vzdělávacích akcí, workshopů a dalších výukových a vědeckých aktivit formou telekonferencí a dalších možností elektronické komunikace.

Také Krejčíková (2005, s. 24) zmiňuje důležitost moderních technik a vyučování, které je pro plnění pedagogických úkolů nezbytné. *„Pro plnění pedagogických úkolů má Institut k dispozici 17 moderně vybavených učeben v budovách v Ruské a Budějovické ulici, které umožňují použití nejmodernější multimediální techniky (včetně fantómových učeben). Na kvalitní přípravě a realizaci vzdělávání se kromě pracovníků kateder a subkateder podílejí i pracovníci oddělení vědeckých informací, studijních oddělení a dalších pracovišť.“*

Teoretická východiska vzdělávacích potřeb a jejich analýza je spjata s objektivní a subjektivní dimenzí. Způsob identifikace potřeby vzdělávání se soustřeďuje na definování rozdílu mezi současným stavem a tím, co by se mělo dít.

Analýzou vzdělávacích potřeb se přišlo na dva odlišné pohledy. Odpověď zaměstnavatele a jiné pohledy zaměstnanců. Vedení se zaměřuje na rozvoj svých zaměstnanců především v teorii a praxi konkrétní specializace. Odborné vzdělávání je dozorováno odbornou společností, která stanovuje kompetence daného kmene. Posílají pravidelně

lékaře na kongresy, kurzy, bohužel nedávají takový důraz na psychologii a komunikaci, což dle odpovědí lékařů patří mezi nejdůležitější oblasti v kterých by se měli mimo svých specializací vzdělávat. Problematika psychologie a komunikace je ve zdravotnickém prostředí velmi důležitá. Právě sdělování diagnózy a komunikace s rodinou, stejně tak jako získávání důvěry pacientů.

Koubová (2015): „*Sdělit pacientovi během několika minut nevyléčitelnou diagnózu a pak ho nechat, ať se s ní srovná sám. Tak vypadá běžná praxe ve velké části nemocnic. Zkusit tuto situaci změnit se před časem rozhodla společnost Biogen, která uspořádala semináře v několika českých centrech pro roztroušenou sklerózu. Pokusila se při nich lékaře a sestry prakticky naučit, jak ohleduplně jednat s pacientem, jehož život se právě obrátil vzhůru nohama.*“

Závěr

Diplomová práce „Analýza vzdělávacích potřeb zaměstnanců ve fakultní nemocnici“ poskytuje ucelený přehled dané problematiky včetně analýzy vzdělávacích potřeb lékařů, kteří vykonávají lékařskou i pedagogickou činnost ve fakultní nemocnici.

V první kapitole byly vymezeny termíny řízení a rozvoj lidských zdrojů z pohledu různých autorů, včetně tématu strategického rozvoje lidských zdrojů.

Druhá kapitola byla věnována celoživotnímu vzdělávání, kde byly popsány jednotlivé formy celoživotního učení. Zahrnuto bylo i andragogické kurikulum, doplněné o řadu funkcí a potřeby lékařů se neustále vzdělávat. Poslední podkapitola tohoto tématu byla věnována systematickému přístupu ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců.

Třetí kapitola „Vzdělávání dospělých v Průmyslu 4.0.“ se soustředila na aspekty ovlivňující trh práce a na oblast technologií, jejich vývoje a uplatnění.

Ve čtvrté kapitole byla zkompletována teoretická východiska vzdělávacích potřeb, jejich identifikace, typologie a analýza.

V páté kapitole jsou popsána specifika fakultní nemocnice, jejich odlišná struktura pracovišť, kliniky a způsob řízení.

Závěrem teoretických východisek jsou zvolené metody analýzy k dosažení cíle předložené diplomové práce.

Analýzou vzdělávacích potřeb lékařů fakultní nemocnice bylo zjištěno, že dotčená průmyslová revoluce, je jejich profesní součástí, a to nejen z důvodu subjektivní dimenze potřeb, ale také z důvodu chránění sama sebe a zaměstnavatele při jednotlivých výkonech. Lékařská, klinická praxe se ve velké míře odráží v pedagogické činnosti. Do jisté míry nestačí nové digitální, robotické poznatky studovat, poslouchat, umět a vědět, ale také je dokázat vysvětlit, předat a publikovat dál studentům lékařské fakulty.

Součástí této průmyslové revoluce je i digitální komunikace, která je dle výsledků analýzy velmi funkčním nástrojem na jedné straně, na straně druhé je i důsledkem snížení kontaktu s pacientem. Vznikají digitální toky bez komunikace face to face⁹. Lékaři vnímají komunikaci jako jeden z důležitých horizontů potřeby pro svůj osobní rozvoj.

Vzdělávání lékařů je ve velké míře řízeno zákonem č. 95/2004 Sb. Z toho to důvodu dávat nějaká doporučení ke vzdělávání nebo vzdělávacím akcím je téměř bezpředmětné.

⁹ Tváří v tvář

Na druhou stranu výsledky analýzy ukazují, že chybí systematičnost ve vzdělávání. Nemocnice nemá vlastní plán vzdělávání, odbornost lékařů je dozorována odbornou společností, která svůj vzdělávací program má. Zřizovatel organizuje „pouze“ pravidelná školení zaměstnanců v oblasti první pomoci a bezpečnosti práce, další vzdělávání či rozvoj lékařů, kteří vykonávají i pedagogickou činnost je individuální. Problematika je o to náročnější, že se nejedná pouze o identifikaci vzdělávacích potřeb, ale také o finanční toky a podstav lékařů.

10 Seznam použitých informačních zdrojů

- ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada, 1999. ISBN 8071696145.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy : 10. vydání*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ARMSTRONG, M. *Odměňování pracovníků*. Praha: Grada, 2009. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2890-2.
- ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy : 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.
- CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NLZP. *Profimedia.cz.[online]*. 2005. [cit. 2.4.2020]. Dostupné z: <https://www.profimedia.cz/k/e-learning/celozivotni-vzdelavani-nzp/>
- CIUSSI, M. *Proceedings of the 12th European Conference on Game-Based Learning: ECGBL 2018*. Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited, [2018]. ISBN 978-1-911218-99-9.
- DVOŘÁKOVÁ, Z. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-893-4.
- GOLD, J. *Human resource development: theory and practice*. 2nd edition. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013. ISBN 978-0-230-36715-9.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 80-247-1457-8.
- CHARVÁT, J.. *Firemní strategie pro praxi: praktický návod pro manažery a podnikatele : od firemní kultury po schopnost vydělávat peníze : příklady a studie z praxe v ČR*. Praha: Grada, 2006. Expert (Grada). ISBN 80-247-1389-6.

- JINDRA, J. a R. M. MICHALÍKOVÁ. *Pedagog = manažer?: Výukový materiál k Funkčnímu studiu – informace, metody*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-27-1.
- KOCIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3
- KOUBOVÁ, M. *Komunikace mezi lékaři a pacienty v ČR stále vážne. Změnit se to snaží první vlaštovky*. [online]. 2015. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://www.zdravotnickýdeník.cz/2015/05/komunikace-mezi-lekari-a-pacienty-v-cr-stale-vazne-zmenit-se-to-snazi-prvni-vlastovky/>
- KOUBEK, J. *Personální práce v malých a středních firmách*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2007. Manažer. ISBN 978-80-247-2202-3.
- KREJČÍKOVÁ, J. *Systém celoživotního vzdělávání lékařů v České republice*. [online]. 2005. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/05-2005-3-system-celozivotniho.pdf>
- KUBEŠ, M, R. KURNICKÝ a D. SPILLEROVÁ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.
- MATHIS, R. L. a John Harold JACKSON. *Human resource management*. 12th ed. Mason, OH: Thomson/South-western, c2008. ISBN 0324542755.
- MOLNÁR, Z. *Pokročilé metody vědecké práce*. Zeleneč: Profess Consulting, 2012. Věda pro praxi (Profess Consulting). ISBN 978-80-7259-064-3.
- MUŽÍK, J. *Management ve vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, 2000. ISBN 9788086432007.
- NOVÝ, I. a A. SURYNEK. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2006. Manažer. ISBN 80-247-1705-0.
- O NEMOCNICÍCH. *O zdravotnictví.cz* [online]. 2014 [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <http://www.ozdravotnictvi.cz/nemocnice/>
- OTÁHAL, P. *MBA studium v podmínkách české praxe: současnost a budoucnost vzdělávání manažerů v ČR*. Praha: Grada Publishing, 2018. Finance (Grada). ISBN 978-80-247-2017-3.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

- PAVLICA, K. *Sociální výzkum, podnik a management: průvodce manažera v oblasti výzkumu hospodářských organizací*. Praha: Ekopress, 2000. ISBN 80-86119-25-4.
- PAVLÍK, M. *Jak úspěšně řídit obec a region: cíle, nástroje, trendy, zahraniční zkušenosti*. Praha: Grada, 2014. Manažer. ISBN 978-80-247-5256-3.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J. aj. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮVODCE VZDĚLÁVÁNÍM. Praha: MŠMT, 2010. 23 s. [online]. [cit. 18. 6. 2019] Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- SEIFERT, B. a L. ČELEDOVÁ. *Základní pojmy praktického a posudkového lékařství*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2082-4.
- STRATAGIE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ ČR 2007. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. 2007. [cit. 2.4.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- ŠAFRÁNKOVÁ, D. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
- ŠAFRÁNKOVÁ, D. a L. PODROUŽEK, ed. *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu: sborník anotací z XXIII. konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 16.-18.9.2015 v Plzni*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015. ISBN 978-80-261-0521-3.
- ŠAMÁNKOVÁ, M. *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci: aplikované v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3223-7.
- ŠEĐOVÁ, K. a P. NOVOTNÝ. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, Praha: PdF UK, 2006, roč. 2006, č. 2, s. 140-151. ISSN [0031-3815](#)

- ŠIKÝŘ, M., 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2014. 200 s. ISBN 978-80-247-5212-9.
- ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TORRINGTON, D. *Human resource management*. Harlow: Pearson Education, 2008. ISBN 9780273710752
- TORRINGTON, D, L. HALL a Stephen TAYLOR. *Human resource management*. 6th ed. New York: FT Prentice Hall, 2005. ISBN 9780273687139.
- TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing. 2004. 168 s. ISBN 978-80-247-0405-0.
- TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-80-8.
- UNIVERZITA KARLOVA. *Dlouhodobé – Strategické záměry 2016-2020*. [online] 2016. [cit. 2.4.2020]. Dostupné z: https://cuni.cz/UK-4058-version1-dlouhodobé_zamery_2016_2020.pdf
- VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019. ISBN 978-80-906894-4-2. ISSN 2571-3841.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
- VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.
- Zákon č. 95/2004 Sb. *Zákony pro lidi*. [online]. 2019. [cit. 2.4.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-95>

ZORMANOVÁ, L. Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

ŽIŽLAVSKÝ, O. Metody měření výkonnosti a sebehodnocení. In *Sborník mezinárodní konference MEKON 2007. Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta. Ostrava, 21. a 22. února 2007.* 2007. s. 63. ISBN: 978-80-248-1324-0.